



## **Nyansattes informationspraksis**

### **Et praksislæringsperspektiv på informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet**

Moring, Camilla

*Publication date:*  
2009

*Document version*  
Også kaldet Forlagets PDF

*Citation for published version (APA):*

Moring, C. (2009). *Nyansattes informationspraksis: Et praksislæringsperspektiv på informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet.*

# **Nyansattes informationspraksis**

– et praksislæringsperspektiv på informationssøgning  
i relation til læring i arbejdslivet

Camilla Elisabeth Moring

Ph.d.-afhandling fra forskningsprogrammet  
Videnshåndtering, biblioteksudvikling og læreprocesser  
Danmarks Biblioteksskole



# **Nyansattes informationspraksis**

– et praksislæringsperspektiv på informationssøgning  
i relation til læring i arbejdslivet

Camilla Elisabeth Moring

Ph.d.-afhandling fra forskningsprogrammet  
Videnshåndtering, biblioteksudvikling og læreprocesser  
Danmarks Biblioteksskole

### **CIP – Cataloguing in Publication**

**Moring**, Camilla Elisabeth

Nyansattes informationspraksis – et praksislæringsperspektiv på informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet / Camilla Moring – København: Danmarks Biblioteksskole. 2009. x, 251 s.

ISBN 978-87-7415-314-6

ISBN 978-87-7415-314-6

© Copyright Camilla Elisabeth Moring

All rights reserved

**Newcomer Information Practice**  
– A Practice Learning Perspective on Information Seeking  
in Relation to Workplace Learning

Camilla Elisabeth Moring

PhD thesis from the Research Programme  
Knowledge Design, Library Development and Learning  
Royal School of Library and Information Science, Denmark



## Forord

Denne afhandling handler om læring og informationssøgning. Den handler om den læring, der finder sted, når en nyankommen møder et praksisfællesskab og bevæger sig fra at være ny deltager mod at blive en kompetent deltager i dette fællesskab. At arbejde med et ph.d.-projekt og skrive en afhandling er også en læreproces. Selvom det til tider kan opleves som en ganske ensom proces, har den efter min mening mange lighedspunkter med de læreprocesser, der beskrives i denne afhandling. Som ph.d.-studerende lærer man i mødet mellem egne og andres erfaringer og kompetencer, og det er i dette samspil at selve projektet for alvor begynder at tage form. Dette forord er derfor tilegnet de mennesker, der gennem årene har inspireret og bidraget til denne afhandling.

Først og fremmest en særlig tak til min vejleder og kollega lektor Trine Schreiber for hendes store engagement og ubetingede støtte undervejs i arbejdet med afhandlingen. Vi har haft mange gode samtaler, og hun har med tålmodighed og skarp analytisk sans formået at holde mig på sporet. Desuden tak til lektor Carl Gustav Johannsen for i sin tid at støtte, at projektet blev igangsat samt til forskningsleder Hans Elbeshausen for at sikre, at det senere blev muligt at afslutte det.

Produktionen af afhandlingens empiri har kun været mulig med hjælp fra en lang række personer. Jeg vil derfor gerne sige tak til DSB S-tog, fordi jeg fik lov til at tilbringe otte måneder i virksomheden. Tak til daværende videnchef Birgitte Pahl for at åbne dørene og til daværende HR-chef Geert Sejersen og distriktschef Carsten Enström, fordi de lukkede mig ind og hjalp mig i gang. Dernæst vil jeg takke afdelingsleder Helene Landler for hendes positive tilgang til projektet og for hendes hjælp i forbindelse med den praktiske planlægning. Endelig en meget stor tak til alle de nyansatte, der lod mig komme med dem på arbejde og gav mig lov til at få indblik i deres liv og læreprocesser. Også tak til ledere og personale på de mange S-togsstationer, jeg har besøgt, for den altid venlige modtagelse.

Dernæst vil jeg gerne sige tak til flere af mine svenske kollegaer og medstuderende fra Bibliotekshögskolan i Borås og Avdelningen för ABM och bokhistoria ved Lunds Universitet.



Det har været givtigt for mig lejlighedsvis at deltage i jeres respektive forskningsmiljøer. Tak til professor Louise Limberg og lektor Olof Sundin for at initiere interessante workshops og seminarer og for at bidrage med konstruktiv feedback på projektet. Også tak til ph.d.-studerende Jenny Hedman for vores samarbejde, for de mange gode og sjove samtaler og for at dele afhandlingsarbejdets op- og nedture med mig.

Tak til mine kollegaer og nærmeste naboer på Danmarks Biblioteksskole; professor Niels Ole Pors og lektor Nanna Kann-Christensen for altid at stå klar med opmuntrende tilråb og gode råd. Også tak til forskningsleder Jette Hyldegård for støtte og opmuntring.

Endelig vil jeg sige tak til medarbejderne ved Danmarks Biblioteksskoles Bibliotek for beredvilligt at skaffe materiale hjem fra ind- og udland. Tak til min kollega lektor Birger Larsen for teknisk support når Word blev for indviklet. Og tak til Nils Jønsson for altid at stå klar med print og trykning. Desuden stor tak til tidligere forlagsredaktør Anne Marie Petersen for at læse grundig og omfattende korrektur på manuskriptet.

Sidst men ikke mindst tak til familie og venner for at forsøge min tilværelse undervejs.

*Camilla Moring*

*København december 2009*

## Resume

Formålet med denne afhandling er med afsæt i et praksislæringsperspektiv at udvikle en forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet. Det valgte praksislæringsperspektiv formuleres med afsæt i Etienne Wengers sociale teori om læring. Afhandlingens erkendelsesinteresse er således mere præcist rettet mod at undersøge, hvorledes denne teori kan anvendes til at etablere et analytisk perspektiv, igennem hvilket man kan iagttage informationsøgning i relation til læring i arbejdslivet. Der arbejdes både teoretisk og empirisk med afhandlingens emne. Hensigten er således i sammenhæng med de teoretiske analyser at tilvejebringe viden om informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet, som den udspiller sig i en konkret arbejdspraksis. I afhandlingen undersøges det således også, hvilke analysestrategiske implikationer det valgte praksislæringsperspektiv har for et empirisk studie af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet.

Afhandlingens empiri omhandler nyansattes læring og informationssøgning, og det empiriske materiale er produceret gennem et otte måneders feltstudie blandt nyansatte salgsassistenter i DSB S-tog i perioden 2005-2006. Salgsassistenterne er det personale, der varetager salgsarbejde i kiosker og billetsalg på S-togsstationer i hovedstadsområdet. Når de nyansatte møder deres nye arbejdsplads, intensiveres deres læring, fordi de er nødt til at finde ud af, hvad der skal til for at blive et mere varigt medlem af dette praksisfællesskab. Denne læreproces beskrives i afhandlingen som en bevægelse fra at være ny deltager til at blive en kompetent deltager i et praksisfællesskab.

Afhandlingen diskuterer mødet mellem praksislæringsperspektivet og teorier om informationssøgning og undersøger implikationerne af dette møde. Med afsæt i det valgte praksislæringsperspektiv etableres der først en begrebsramme ud fra metaforene: læringslandskabet og den personlige læringshorisont. Herunder præsenteres de fire hovedbegreber fra Wengers sociale teori om læring, som er afhandlingens analysebærende begreber. Det drejer sig om begreberne praksis, mening, deltagelse og identitet. Wengers teori tolkes som socialkonstruktivistisk, hvormed særligt begrebet meningsforhandling fremhæves og tillægges betydning i den samlede analyse. Afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt bliver således socialkonstruktivismen, hvilket præger både afhandlingens videns- og analysestrategi.

En kritisk analyse af Wengers teori viser endvidere, at det er nødvendigt at udvide begrebsrammen med en række supplerende begreber som en uddybelse af de analysebærende begreber mening og deltagelse. Begrebsrammen omsættes herefter til en basismodel.

Med afsæt i det valgte praksislæringsperspektiv analyserer afhandlingen en række eksisterende teorier om informationssøgning i relation til arbejde og nyansattes informationssøgning. Det konkluderes, at de gennemgåede teorier ikke i tilstrækkelig grad formår at belyse informationssøgning som et socialt fænomen. Derfor præsenteres yderligere en række teorier, som på forskellig vis tilstræber en social eller praksisrelateret tilgang til informationssøgning, men hvor det som en generel tendens synes relativt uklart, hvad der præcist forstås ved ”social” og ”praksis”. Herfra hentes dog begrebet informationspraksis, og det foreslås som et begreb, der kan dække over afhandlingens bud på en forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet.

Analysen af det empiriske materiale sker ved hjælp af begrebsrammen og de analysebærende begreber. Analysen viser, at informationssøgning indgår i de nyansattes læring, og er knyttet til både meningsforhandling og deltagelse. Det belyses, hvordan de nyansattes læring er et resultat af et komplekst samspil mellem forskellige praksis- og deltagelsesformer, og så meningsforhandling. De nyansattes informationssøgning flettes ind i dette samspil og både indgår i og bidrager til forhandlingerne om, hvad der kendetegner kompetent deltagelse i praksis. Til at beskrive denne forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet vælges det at fastholde det foreslåede begreb om informationspraksis. Informationspraksis dækker således over anvendelsen af det valgte praksislæringsperspektiv til iagttagelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet. Basismodellen udvikles på baggrund af den empiriske analyse herefter til en analysemodel over informationspraksis. Informationspraksis som begreb udgør således afhandlingens bud på en forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet, og informationspraksis som analysemodel understøtter denne forståelse ved at anskueliggøre, hvilke elementer en analyse af informationspraksis kan bestå af.

## Abstract

The purpose of this thesis is, on the basis of a practice learning perspective, to develop an understanding of information seeking in relation to workplace learning. The selected practice learning perspective has its foundation in Etienne Wenger's social theory of learning, and the focus of the research is on how this theory can be used to establish an analytical perspective or "lens" through which information seeking in relation to workplace learning can be observed. The topic of the thesis is analysed both theoretically and empirically. The intention is, on the basis of the theoretical analysis, to provide an insight into information seeking in relation to workplace learning as it unfolds within a concrete work practice. Therefore, the thesis also examines the analytical implications of the chosen practice learning perspective and investigates the consequences for the empirical study of information seeking in relation to workplace learning.

Empirically, the thesis focuses on newcomers' learning and their information seeking. The empirical material was collected during an eight month field study among newly recruited sales assistants in DSB S-trains. Sales assistants are responsible for selling products and services in kiosks and ticket-offices located at train stations in Copenhagen and its suburbs. When newcomers enter their new workplace, their learning is intensified because they have to find out what it takes to become a more permanent member of this community of practice. The learning process is described as a movement from being a new participant to becoming a competent participant in a community of practice.

The thesis discusses what happens when theories of information seeking meet the practice learning perspective, and investigates the implications of this meeting. Based on the practice learning perspective a conceptual framework is established using the following metaphors: the learning landscape and the personal learning horizon. Within these metaphors the four main concepts in Wenger's social theory of learning are presented as they serve as the main analytical concepts in the thesis. These are the four concepts: practice, meaning, participation and identity. Wenger's theory is interpreted from a social constructivist viewpoint and the concepts of meaning and meaning negotiation are highlighted. As a consequence, the overall epistemological approach

adopted in the dissertation is social constructivism which influences the knowledge strategy and the analytical strategy in the thesis. A critical analysis of Wenger's theory shows that it is necessary to expand the conceptual framework with a number of additional concepts which may deepen the analytical concepts of meaning and participation. The conceptual framework is then transformed into a basic model.

On the basis of the selected practice learning perspective, the thesis examines a number of existing theories on information seeking related to work tasks as well as newcomer information seeking. It is concluded that the reviewed theories do not adequately succeed in elucidating information seeking as a social phenomenon. Therefore, an additional number of theories is examined. These theories all seek in various ways to understand information seeking as a social and practice related phenomenon, but it is concluded that it seems relatively unclear how these theories understand information seeking as a social practice. Nevertheless, the concept of information practice is identified and adopted as a concept covering the proposed perception of information seeking in relation to workplace learning.

The empirical material is analysed using the conceptual framework and the main analytical concepts. The analysis shows that information seeking is connected to the newcomers' learning in practice and is embedded in meaning negotiation and participation. It is shown how the newcomers' learning is a result of complex interactions between different practices, participation and meaning negotiation. The newcomers' information seeking is merged into this interaction and is, at the same time, both a result of and contributing to the ongoing negotiations about what characterises competent participation in practice. In order to describe such an understanding of information seeking in relation to workplace learning, it is decided to maintain the concept information practice. Information practice covers the application of the selected practice learning perspective to information seeking in relation to workplace learning. On the background of the empirical analysis the basic model is developed into an analytical model of information practice. Consequently, information practice serves both as the proposal of this thesis for an understanding of information seeking in relation to workplace learning and as an analytical model which supports this notion by visualizing the central aspects that the analysis of information practice may consist of.

# Indholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>AFHANDLINGENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING .....</b>	<b>1</b>
1.1	INDLEDNING .....	1
1.2	AFHANDLINGENS FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRGSMÅL .....	3
1.3	LÆRING OG INFORMATIONSSØGNING SOM SOCIALE FÆNOMENER .....	7
1.3.1	<i>Læring</i> .....	8
1.3.2	<i>Informationssøgning</i> .....	10
1.4	AFHANDLINGENS STRUKTUR .....	13
<b>2</b>	<b>PRAKSISLÆRING SOM PERSPEKTIV PÅ LÆRING – ETABLERING AF EN BEGREBSRAMME .....</b>	<b>17</b>
2.1	INDLEDNING .....	17
2.2	PRAKSISFÆLLESSKABER SOM ET ANALYTISK BEGREB .....	18
2.3	PRAKSISFÆLLESSKABER SOM SOCIALT KONSTRUERED .....	20
2.3.1	<i>Socialkonstruktivismen som videnskabsteoretisk afsæt</i> .....	22
2.4	ETABLERING AF EN BEGREBSRAMME INDEN FOR PERSPEKTIVET PRAKSISLÆRING .....	23
2.5	LÆRINGSLANDSKABET .....	27
2.5.1	<i>Praksis</i> .....	27
2.5.1.1	Praksisfællesskab .....	28
2.5.2	<i>Meningsforhandling</i> .....	31
2.5.2.1	Reifikation .....	32
2.5.2.2	Reifikation og symbolsk praksis .....	33
2.5.2.3	Forhandlingens dilemmaer .....	34
2.6	DEN PERSONLIGE LÆRINGSHORISONT .....	37
2.6.1	<i>Deltagelse</i> .....	37
2.6.1.1	Ikke-deltagelse .....	38
2.6.1.2	Legitim perifer deltagelse .....	39
2.6.1.3	Deltagerbaner .....	41
2.6.2	<i>Identitet</i> .....	43
2.6.2.1	Identitet som social konstruktion .....	44
2.6.2.2	Identitet som identifikation .....	44
2.6.2.3	Identitet som kompetent deltagelse .....	45
2.7	POSITIONEN SOM NYANKOMMEN .....	46
2.7.1	<i>Adgang</i> .....	47
2.7.2	<i>Positionering</i> .....	48
2.8	OPSAMLING .....	50
<b>3</b>	<b>NYANSATTES INFORMATIONSSØGNING.....</b>	<b>53</b>
3.1	INDLEDNING .....	53
3.2	INFORMATIONSSØGNING I RELATION TIL UDFØRELSE AF ARBEJDSOPGAVER .....	54
3.2.1	<i>Opgavekompleksitet og ekspertise</i> .....	56
3.2.2	<i>Novicer og eksperters informationssøgning</i> .....	57
3.2.3	<i>Novicer og eksperters læring</i> .....	59
3.3	NYANSATTES INFORMATIONSSØGNING .....	62
3.3.1	<i>Hvorfor søger nyansatte information?</i> .....	62
3.3.2	<i>Nyansattes informationssøgning som del af en læreproces</i> .....	66
3.3.2.1	Socialisering eller læring? .....	68
3.4	NYANSATTES INFORMATIONSSØGESTRATEGIER .....	71
3.4.1	<i>Tekstlig, kropslig og social information</i> .....	75
3.5	OPSAMLING OG DISKUSSION AF BEGRÆNSNINGERNE VED DEN EKSISTERENDE FORSKNING I ET PRAKSISLÆRINGSPERSPEKTIV .....	77

<b>4</b>	<b>INFORMATIONSSØGNING SOM ET SOCIALT FÆNOMEN.....</b>	<b>81</b>
4.1	INDLEDNING .....	81
4.2	MYTEN OM INDIVIDUEL LÆRING OG INFORMATIONSTILEGNELSE .....	81
4.3	TEORETISK INDKREDSNING AF EN FORSTÅELSE AF INFORMATIONSSØGNING SOM ET SOCIALT FÆNOMEN.....	85
4.3.1	<i>Fra informationssøgning til informationspraksis – en afsøgning af begrebet informationspraksis .....</i>	<i>87</i>
4.3.2	<i>En to-dimensional model over informationspraksis .....</i>	<i>89</i>
4.4	INFORMATIONSPRAKSIS I ET PRAKSISLÆRINGSPERSPEKTIV .....	92
4.4.1	<i>To kontekstforståelser inden for praksislæringsperspektivet.....</i>	<i>94</i>
4.5	OPSAMLING.....	95
<b>5</b>	<b>VIDENS- OG ANALYSESTRATEGI.....</b>	<b>97</b>
5.1	INDLEDNING .....	97
5.2	PERSPEKTIVET.....	98
5.2.1	<i>De analysebærende begreber: mening, praksis, deltagelse og identitet.....</i>	<i>99</i>
5.3	VIDENSSTRATEGIEN .....	104
5.3.1	<i>Felten.....</i>	<i>107</i>
5.3.2	<i>Deltagelsen.....</i>	<i>110</i>
5.3.2.1	<i>Deltagelsespositionen.....</i>	<i>115</i>
5.3.3	<i>Samtalen .....</i>	<i>118</i>
5.3.3.1	<i>Interviewet.....</i>	<i>119</i>
5.3.3.2	<i>Snakken.....</i>	<i>124</i>
5.3.4	<i>(Øje)blikket.....</i>	<i>125</i>
5.3.5	<i>Fremstillingen .....</i>	<i>126</i>
5.3.5.1	<i>Strukturen .....</i>	<i>128</i>
<b>6</b>	<b>DE NYANSATTE SALGSASSISTENTERS MØDE MED DSB S-TOG.....</b>	<b>129</b>
6.1	INDLEDNING .....	129
6.2	DE NYANSATTE SALGSASSISTENTER.....	130
6.3	SALGSUDDANNELSEN I DSB S-TOG.....	132
6.4	FELTET – EN PRÆSENTATION AF FIRE FORSKELLIGE SALGSSTEDER .....	139
6.4.1	<i>Det selvstændige billetsalg i centrum af København.....</i>	<i>139</i>
6.4.2	<i>Det selvstændige billetsalg vest for København .....</i>	<i>141</i>
6.4.3	<i>Kort&amp;Godt-butikken i Københavns udkant .....</i>	<i>143</i>
6.4.4	<i>Kort&amp;Godt-butikken syd for København.....</i>	<i>143</i>
6.5	OPSAMLING.....	144
<b>7</b>	<b>LÆRINGSLANDSKABET .....</b>	<b>147</b>
7.1	INDLEDNING .....	147
7.2	SALGSUDDANNELSEN SOM GRÆNSEPRAKSIS .....	148
7.3	FORHANDLINGER MELLEM ”NYE” OG ”ERFARNE” DELTAGERE OM DEN FÆLLES VIRKSOMHED. ....	153
7.3.1	<i>Meningsforhandlingens tavse dimensioner .....</i>	<i>156</i>
7.4	FORHANDLINGER OM KOMPETENT DELTAGELSE I PRAKSIS.....	158
7.5	FORHANDLINGER OM FAGLIGHED.....	161
7.6	FORHOLDET MELLEM REIFIKATION OG DELTAGELSE .....	164
7.7	OPSAMLING – ANALYSENS FØRSTE BIDRAG.....	167
<b>8</b>	<b>DEN PERSONLIGE LÆRINGSHORISONT .....</b>	<b>169</b>
8.1	INDLEDNING .....	169
8.2	LEGITIM PERIFER DELTAGELSE.....	170
8.2.1	<i>Fællesskabet med de andre nyansatte .....</i>	<i>172</i>
8.3	POSITIONERING, DELTAGELSE OG ENGAGEMENT .....	173
8.3.1	<i>Ikke-deltagelses positioner.....</i>	<i>177</i>
8.4	DELTAGELSE OG LÆRING PÅ TVÆRS.....	178

8.4.1	At lære at sælge gennem deltagelse i praksis .....	179
8.4.2	Løse koblinger mellem salgsuddannelse og salgspraksis .....	183
8.5	AT BLIVE SALGSASSISTENT .....	186
8.5.1	Identifikation og rollemodeller .....	187
8.5.1.1	Multiple rollemodeller .....	187
8.5.2	At finde sin egen stil .....	190
8.5.3	Identitet gennem faglighed .....	191
8.6	DELTAGERBANER – FORHOLDET MELLEM DELTAGELSE, MENING OG IDENTITET. ....	193
8.6.1	På gennemrejse .....	194
8.6.2	Karriereperspektivet .....	196
8.7	OPSAMLING – ANALYSENS ANDET BIDRAG .....	197
<b>9</b>	<b>INFORMATIONSPRAKSIS .....</b>	<b>199</b>
9.1	INDLEDNING .....	199
9.2	INFORMATIONSSØGNING ANALYSET Gennem FIRE NEDSLAG I MENINGSFORHANDLINGEN ...	200
9.2.1	At søge information ved at spørge kollegaer .....	200
9.2.2	At søge information ved at observere kollegaer .....	203
9.2.3	At søge information ved at overhøre en samtale .....	205
9.2.4	At søge information i trykte og elektroniske informationsressourcer .....	205
9.3	DELOPSAMLING .....	208
9.4	AT SØGE INFORMATION SOM DELTAGELSE OG SOM NOGET FORHANDLET I PRAKSIS .....	209
9.4.1	Informationssøgning som en del af meningsforhandlingen .....	209
9.4.2	Informationssøgning mellem reifikation og deltagelse .....	213
9.4.3	Informationssøgning som deltagelse .....	214
9.5	INFORMATIONSPRAKSIS – ET BEGREB OG EN ANALYSEMODEL .....	216
9.5.1	En analysemodel over informationspraksis .....	217
9.6	OPSAMLING – ANALYSENS TREDJE BIDRAG .....	220
<b>10</b>	<b>KONKLUSION .....</b>	<b>223</b>
10.1	DISKUSSION AF DET VALGTE PRAKSISLÆRINGSPERSPEKTIV .....	223
10.1.1	De analysestrategiske implikationer af det valgte praksislæringsperspektiv .....	225
10.2	RESULTATERNE AF ANALYSEN AF DET EMPIRISKE MATERIALE .....	228
10.3	PERSPEKTIVERING .....	231
<b>11</b>	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>233</b>
	<b>BILAGSOVERSIGT .....</b>	<b>243</b>
	Bilag 1: Eksempel på interviewguide 1 .....	245
	Bilag 2: Eksempel på interviewguide 2 .....	246
	Bilag 3: Eksempel på interviewguide 3 .....	247
	Bilag 4: Eksempel på interviewguide 4 .....	248
	Bilag 5: Dagbog .....	249
	Bilag 6: Oversigt over indøvelsesplan .....	251



## Figuroversigt

Figur 1. Læring som interaktionen mellem personlig erfaring og socialt defineret kompetence .....	9
Figur 2. De to vinkler ind i læringsforståelsen .....	10
Figur 3. Oversigt over begrebsramme .....	26
Figur 4. Sløjfemodellen (gengivet efter Gleerup & Wiedemann, 1995, s. 153). .....	34
Figur 5. Oversigt over forholdet mellem praksis og identitet (gengivet fra Wenger, 2004, s. 175) .....	43
Figur 6. Basismodel udformet med afsæt i begrebsrammen.....	51
Figur 7. To-dimensionel model for informationspraksis (gengivet fra McKenzie, 2003, s. 26) .....	89
Figur 8. Oversigt over studiet af de nyansatte salgsassistenter i DSB S-tog .....	110
Figur 9. Oversigt over salgsuddannelsen i DSB S-tog .....	134
Figur 10. De valgte nedslag i meningsforhandlingen kontekstualiseret via de analysebærende begreber.....	218
Figur 11. Analysemodel over informationspraksis.....	219

## Tabeloversigt

Tabel 1. Oversigt over trykte og elektroniske informationsressourcer .....	206
Tabel 2. Oversigt over de valgte nedslag i meningsforhandlingen .....	208

# 1 Afhandlingens formål og problemstilling

## 1.1 Indledning

Inden for biblioteks- og informationsvidenskaben har der gennem en længere årrække udviklet sig en stigende interesse for at studere informationssøgning og -anvendelse i relation til læreprocesser. Kendte eksempler på sådanne studier er Carol Kuhlthaus undersøgelse af gymnasieelevers informationssøgning (Kuhlthau, 2004), eller Louise Limbergs studier af, hvorledes information opfattes, søges og anvendes i indlærings-situationer (for eksempel Limberg, 1998; Limberg, Hultgren og Jarneving, 2002). Undersøgelser af informationssøgning i relation til læreprocesser er dog hovedsagligt gennemført i uddannelseskontekster og inden for rammerne af formel undervisning. Der eksisterer ikke tilsvarende mange studier af informationssøgning i relation til læring i arbejds kontekster. Det var derfor en undren over denne skævhed i forskningen, der oprindeligt inspirerede mig til formuleringen af denne afhandlings emne. Som jeg skal vende tilbage til senere i afhandlingen, er der i mange år blevet forsket i informationssøgning i arbejdssammenhænge (jf. Case, 2007), men der findes ikke mange studier, der kobler informationssøgning med læring i relation til arbejde. Der eksisterer dog en række eksempler på nyere forskning, der på forskellig vis berører emnet (for eksempel Choo, 2006; Lloyd, 2004, 2009; Sundin, 2003). Her kan læringsbegreber identificeres, men de udgør ikke nødvendigvis et hovedfokus i forskningen.

Når jeg finder det interessant at sætte fokus på informationssøgning i relation til læring og i relation til arbejdslivet, skyldes det, at der generelt i samfundet har været en øget interesse for læring. Interessen kan til dels siges at have været koblet til tidens verserende forestillinger og diskurser om informations- eller vidensamfundet og om livslang læring for den enkelte. I den forbindelse er arbejdslivet blevet aktualiseret som ”rum” for kompetenceudvikling og har derfor tiltrukket sig fornyet opmærksomhed i både forskning og praksis. Op igennem 1990’erne tog interessen for læring i arbejdslivet virkelig fart, og Illeris mener, at det til dels skyldes tidens syn på kompetenceudvikling, hvor man anså, at det var vigtigt, at medarbejderens viden til stadighed kunne opdateres, udbygges, omstilles og omdannes til nye situationer (Illeris, 2004). En sådan vidensudvikling og kontinuerlig omstilling af kompetencer kan ifølge Illeris ske mest effektivt, der hvor man kender behovet, og der hvor kompetencerne skal

bruges. Denne udvikling har betydet, at det traditionelle syn på kompetenceudvikling og læring via uddannelse er blevet suppleret med en øget tiltro til, at kompetenceudvikling og dermed læring med fordel kan ske som en integreret del af det daglige arbejde. Ellström (1996) taler om et egentligt paradigmeskift, der kommer til udtryk i dels et øget fokus på læring frem for uddannelse og dels i en opblødning af den tidligere skarpe skelnen mellem uddannelse og arbejdsliv. Når man i dag derfor taler om læring i arbejdslivet, er fokus i høj grad på den læring, der foregår på arbejdspladserne i forbindelse med udførelsen af det daglige arbejde. Dette skift har medført en opblomstring i interessen for at se på læring som noget praksisrelateret, det vil sige at læringen udspringer af og er situeret i praksis. Når der tales om læring i praksis, eller om praksislæring, så tænkes der derfor normalt på læreprocesser, der er integreret i praksis. Nogle taler om én teori om praksislæring (for eksempel Elkjær, 2005), men da der efter min mening nærmere er tale om en række forskellige teoretiske bidrag, vil jeg foretrække i stedet at tale om *praksislæring som et særligt perspektiv på læring*. Inden for perspektivet praksislæring fokuseres der ofte på de læreprocesser og -aktiviteter, der kan etableres og støttes i en arbejdspraksis, men læring i praksis kan i dette perspektiv også handle om andre former for praksis, som for eksempel en uddannelsespraksis.

At indsatsen for at afdække relevante aspekter af læring i arbejdslivet har været stor, ses blandt andet af den række publikationer der blev udgivet i forlængelse af det nu afsluttede konsortium ”Læring i arbejdslivet” i regi af Learning Lab Denmark (se for eksempel Illeris, 2002; Illeris, 2004; Kanstrup 2004). Inspirationsgrundlaget for konsortiets arbejde bestod både af teorier om organisatorisk læring og af teorier om læring med rødder i uddannelsesforskningen. Resultaterne af arbejdet i dette konsortium illustrerer fint, hvorledes to oprindeligt adskilte forskningsområder, organisatorisk læring og læringsteori, med tiden har nærmet sig hinanden. Praksislæringsperspektivet udfordrer dog også på en række områder det etablerede uddannelsessystem, og her tænkes særligt på den implicite præmis, at læring ses som et resultat af undervisning og bedst understøttes i bestemte dertil indrettede institutioner (Nielsen og Kvale, 1999). I stedet anses læring for at være fundamentalt i vores liv. Som en del af vores menneskelige natur er læring både livsopretholdende og uundgåeligt (jf. Wenger, 2004).

## 1.2 Afhandlingens formål og forskningsspørgsmål

Da vi som nævnt endnu ikke ved meget om, hvad der karakteriserer informationsøgning i relation til læring i arbejdslivet, er det intentionen bag denne afhandling at tilvejebringe mere viden om dette felt. Når vi ønsker at studere informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet bliver der tale om en anden kontekst, og der bliver også tale om et anderledes syn på læring, end det vi finder i mange af de eksisterende studier af informationssøgning og læring i uddannelseskontekster.<sup>1</sup> Et interessant spørgsmål at rejse i den sammenhæng er således, hvorledes vi skal forstå informationssøgning, når denne kobles til læring i arbejdslivet? Det overordnede formål med afhandlingen kan derfor formuleres på følgende måde:

**Formålet med afhandlingen er med afsæt i et praksislæringsperspektiv at udvikle en forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet.**

Som nævnt rummer perspektivet praksislæring flere teoridannelser, og det skal derfor præciseres, at det teoretiske udgangspunkt for denne afhandling er baseret på Etienne Wengers sociale teori om læring (Wenger, 2004). Når jeg i afhandlingen taler om perspektivet praksislæring refereres der således tilbage til dette teoretiske udgangspunkt og den begrebsramme der udvikles i kapitel 2. Jeg vil derfor også nedenfor kun kort introducere Wengers teori, da der i kapitel 2 findes en mere udførlig præsentation og diskussion af denne. En del af inspirationsgrundlaget for Wengers sociale teori om læring udspringer af hans samarbejde med Jean Lave omkring begrebet situeret læring. I bogen ”Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation” (1991, på dansk i 2003) udvikler de en forståelse af læring som situeret. Dette arbejde anser jeg for at være en central inspirationskilde for praksislæringsperspektivet, da det for alvor placerer læringen som et integreret og uadskilleligt aspekt af social praksis. Individet betragtes som situeret, som person-i-verden, og læringen sker igennem hele personens ”situerethed”. Således er tanken, at der ikke er nogen skarp adskillelse mellem det indre og det ydre, mellem individ og kontekst, men at der i stedet er tale om en gensidig definition af relationer mellem individ og kontekst. Lave og Wengers udgangspunkt er den klassiske form for mesterlære, som de ønsker at nytænke med begrebet legitim

---

<sup>1</sup> Forskningen har for eksempel baseret sig på konstruktivismen (for eksempel Kuhlthau, 2004). I de senere år har der også udviklet sig en stigende interesse for at basere forskningen på sociokulturel teori.

perifer deltagelse<sup>2</sup>, for derigennem at opnå en *bredere* forståelse af læring som situeret. Forskellen mellem mesterlære og situeret læring bliver, at mesterlære er en historisk udformet social institution, hvor læring sker gennem at udføre det arbejde, læringen sigter imod. Situeret læring er derimod en almen teori, som postulerer, at al læring – mesterlære, hverdagslæring, skolelæring – er situeret i specifikke sociale situationer (Kvale, 2003, s. 9). Det er således vigtigt at forstå rækkevidden af læringens situerethed. Læring er ikke blot situeret i praksis som en eller anden uafhængig reificerbar proces, der tilfældigvis er placeret et eller andet sted. Læring er en integrerende del af den generative sociale praksis i den levede verden (Lave og Wenger, 2003). Derfor former praksis den læring, der finder sted, men samtidig er det væsentligt også at vende blikket rundt og se på læring som et konstituerende element af praksis.

Etienne Wenger viderefører i sin senere bog ”Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity” (1998, på dansk i 2004) dele af tankestoffet fra bogen om situeret læring, men han videreudvikler samtidig markant på en række af de tidligere begreber. Det drejer sig især om begrebet praksisfællesskaber, men også begreberne deltagelse og identitet. Wengers ærinde er ikke at opstille en komplet teori om læring, men derimod at udvikle en teori, der tager afsæt i det sociale. En sådan teori baserer han på en række antagelser om, hvad der betyder noget for læring, og hvad der karakteriserer viden, indsigt og mennesker. Herudfra opstiller han fire præmisser (min oversættelse af Wenger, 1998, s. 4 – inspireret af Dysthe, 2003, s. 68):

1. Vi er sociale væsener, og det er et centralt aspekt af læring.
2. Viden betyder kompetence indenfor værdsatte praksisformer.<sup>3</sup>
3. Viden er et spørgsmål om deltagelse i udøvelsen af sådanne praksisformer, det vil sige om aktivt engagement i verden.
4. Læring skal producere mening, det vil sige at vi skal opleve verden og vores engagement heri som noget meningsfuldt.

---

<sup>2</sup> Begrebet legitim perifer deltagelse vil blive uddybet i kapitel 2.

<sup>3</sup> Wenger giver som eksempel det at kunne synge rent, at reparere maskiner, at skrive digte eller at opdage videnskabelige kendsgerninger. Som jeg skal komme ind på senere i afhandlingen, er det en pointe hos Wenger, at hvad der anses for kompetent deltagelse i alle disse former for praksis, er noget der defineres og forhandles socialt.

Med dette afsæt formulerer Wenger en social teori om læring som består af fire komponenter repræsenteret ved begreberne praksis, fællesskab, mening og identitet. Han anvender endvidere begrebet praksisfællesskab som et samlebegreb, eller en indgang, til en bredere begrebsramme bestående af de fire ovenfor nævnte begreber. Derfor bliver Wengers sociale teori om læring også ofte omtalt som teorien om praksisfællesskaber.

Wenger tilbyder altså en teori og en række begreber, som vi, som led i en analyse, kan anvende til at iagttage læreprocesser i praksis. Praksisfællesskaber kan i princippet findes alle steder, det vil sige, at en familie, en gruppe venner, en gruppe Lego-entusiaster eller et arbejdsfællesskab alle kan udgøre praksisfællesskaber. Det afgørende i den sammenhæng er, at disse grupper af mennesker har udviklet en fælles praksis, som de har etableret et gensidigt engagement og en ansvarlighed i forhold til. Selvom Wengers teori således ikke er begrænset til at analysere læreprocesser i arbejds kontekster, er den altså anvendelig hertil. Wenger fremhæver selv eksplicit den organisatoriske kontekst og er optaget af, hvorledes man i organisationer kan stimulere til læring:

”Vi må sikre os, at vores organisationer er kontekster, hvori de fællesskaber, som udvikler disse praksisser, kan trives. Vi må vurdere arbejdet med fællesskabsdannelse og sikre, at deltagerne har adgang til de ressourcer, som er nødvendige for at lære [...]” (2004, s. 21).

Jeg ønsker i denne afhandling at anvende Wengers sociale teori om læring som et analytisk redskab. Min erkendelsesinteresse er således mere præcist rettet mod at anvende Etienne Wengers sociale teori om læring til at iagttage informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet. Afhandlingens første forskningsspørgsmål er således formuleret på følgende måde:

**1. Hvorledes kan Etienne Wengers sociale teori om læring anvendes til at etablere et analytisk perspektiv, igennem hvilket man kan iagttage informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet.**

I afhandlingen arbejdes der først med at etablere en begrebsramme med afsæt i Wengers teori og dernæst med at omsætte denne begrebsramme til en analysestrategi, der kan anvendes på afhandlingens empiriske materiale.

Det fører til formuleringen af afhandlingens andet forskningsspørgsmål:

**2. Hvilke analysestrategiske implikationer har det valgte perspektiv for studiet af nyansattes læring og informationssøgning.**

Som det fremgår af de to forskningsspørgsmål, vil jeg arbejde både teoretisk og empirisk med afhandlingens emne. Hensigten er således i sammenhæng med de teoretiske analyser at tilvejebringe viden om informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet, som den udspiller sig i en konkret arbejdspraksis. Jeg har valgt at fokusere på nyansatte medarbejdere, og det er der flere grunde til. Den primære årsag til dette er, at den valgte læringsteori har forklaringskraft samt stiller en række begreber til rådighed, der kan beskrive den læreproces, der sættes i gang, når man som nyansat træder ind i en ny arbejdskontekst. Selvom Wenger siger, at læring ikke er nogen særskilt aktivitet, der kan afgrænses til bestemte kontekster eller situationer, påpeger han samtidig at:

”Der er tidspunkter i livet, hvor læringen intensiveres: Når bestemte situationer ryster vores fornemmelse af fortrolighed, når vi udfordres på en sådan måde, at vi ikke er i stand til at reagere, [eller] når vi ønsker at tage del i nye praksisser og søger at indtræde i nye fællesskaber” (Wenger, 2004, s. 18).

Når man som nyankommen træder ind i et praksisfællesskab, intensiveres ens læring, fordi man er nødt til at finde ud af, hvad der skal til for at blive et mere varigt medlem af fællesskabet. Denne læreproces kan, hvilket jeg vil uddybe i kapitel 2, beskrives som en bevægelse fra at være ny deltager til at blive en kompetent deltager i praksis. Det er normalt et ønske om at beholde jobbet, der driver den nyansatte til at engagere sig i den nye praksis. Og der er meget, man skal lære i den første tid. Man skal for eksempel finde ud af, hvilke kompetencer der efterspørges i organisationen, hvordan arbejdsopgaver skal løses, og hvordan arbejdsdeling, kommunikationsveje og beslutningsprocesser fungerer. Dertil kommer de sociale aspekter knyttet til det at blive en del af et nyt arbejdsfællesskab. At finde sin plads og sin rolle i organisationen. At finde ud af hvem, der taler med hvem og om hvad, for at vide, hvem man kan spørge til råds. Eller blot at få en fornemmelse af ”stemningen” i organisationen, herunder af de eksisterende normer og værdier, for at kunne begå sig.

Læring handler ifølge Wenger også om identitetsudvikling. Som jeg vil uddybe i kapitel 2, er Wengers begreber om deltagelse og meningsforhandling centrale for forståelsen af,

hvad der sker i mødet mellem en nyankommen og så et eksisterende praksisfællesskab, men også til at pege på, hvad der kan være på spil i dette møde, der henholdsvis fremmer eller hæmmer læring. En anden grund til at fokusere på nyansatte er således, at det gør det muligt empirisk at identificere en proces i arbejdslivet, som jeg, jævnfør ovenstående, vil kalde en læreproces, i relation til hvilken jeg kan undersøge informationssøgning.

I afhandlingen indgår således et empirisk materiale, som jeg har produceret gennem et otte måneders feltstudie blandt nyansatte salgssassistenter i DSB S-tog i perioden 2005-2006. DSB S-tog er et datterselskab i DSB koncernen<sup>4</sup>, hvis opgave det er at varetage S-togsdriften i hele hovedstadsområdet. Selve feltstudiet blev tilrettelagt og gennemført i samarbejde med DSB HR-Service og DSB S-tog Salg. De nyansatte, jeg fulgte, var alle blevet rekrutteret som salgspersonale til at varetage salgsarbejde i kiosker og billetsalg på S-togsstationer.<sup>5</sup> Der er altså tale om det salgspersonale, man møder, hvis man på en S-togsstation går ind for at købe et klippekort eller en kop kaffe og en avis til togturen. I DSB S-tog Salg havde man relativt nyligt ændret på både rekrutteringsprocessen og oplæringen af netop denne gruppe medarbejdere, og man var derfor interesseret i at få dybere indsigt i hvorledes de nyansatte salgssassistenter oplevede den første tid i virksomheden, herunder deres oplevelse af det nye introduktionsforløb. Formålet med studiet af de nyansatte slagsassistenter var fra min side som nævnt at producere empirisk materiale til at belyse, hvorledes informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet udspiller sig i praksis, og de to behov kunne altså kombineres i et samarbejde. Jeg vil i kapitel 5 redegøre mere udførligt for min empiriproduktion, samt for hvordan jeg analyserer og fremstiller det empiriske materiale i afhandlingen.

### 1.3 Læring og informationssøgning som sociale fænomener

Jeg vil i det følgende afsnit dvæle lidt ved de to begreber, som jeg anser for at være centrale i afhandlingen. Det drejer sig om begrebet læring og begrebet informationssøgning. Mit første forskningsspørgsmål indebærer, at jeg i afhandlingen diskuterer, hvad der sker, når praksislæringsperspektivet, herunder Wengers sociale teori om læring, møder teorier om informationssøgning. Den udfordring tager jeg op

---

<sup>4</sup> DSB står for De Danske Statsbaner. Se evt. mere på [www.dsb.dk](http://www.dsb.dk) eller [www.dsb.dk/S-tog](http://www.dsb.dk/S-tog)

<sup>5</sup> De fleste af disse kiosker kendes under navnet Kort&Godt butikker.



igen i kapitel 3, 4 og 9, men vil her indledningsvist sige lidt om, hvad jeg med afsæt i Wenger forstår ved læring og informationssøgning.

### 1.3.1 Læring

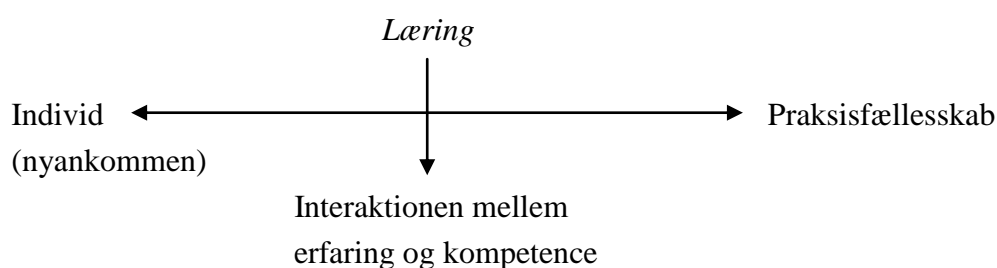
Når der tages afsæt i Wengers sociale teori om læring, får det som konsekvens, at både læring og informationssøgning anskues som sociale fænomener. Helt overordnet ses læring hos Wenger som en integreret del af social praksis. Adgang til at deltage og forhandle mening i praksis er derfor ganske afgørende for, at der kan ske læring. I en tekst fra 2007 fortæller Wenger om sit møde med en god ven, som er vinkender, hvilket Wenger ikke lægger skjul på, at han bestemt ikke selv er. Vennen serverer en vin for Wenger, og kommenterer den med udtryk som, at vinen har ”purpur-i-næsen”,<sup>6</sup> smager af jordbær og chokolade og har en lang eftersmag. Wenger konstaterer, at det ligger langt uden for hans rækkevidde at forstå, endsize selv opleve, hvad der ligger i denne beskrivelse af vennens smagsoplevelse. Pointen med historien er at påpege, at de to venner har to vidt forskellige oplevelser af vinen, og at vennens oplevelse afspejler den kompetence, der findes i det (vin)fællesskab, som han er en del af, hvilket gør ham i stand til at sætte ord på sin oplevelse på en måde, som Wenger ikke mestrer. Wenger konkluderer derfor, at hvis han skal lære, hvad ”purpur-i-næsen” er, så er han nødt til at begynde at drikke vin sammen med vinkendere. Han kan ikke gøre det alene, og det er heller ikke tilstrækkeligt bare at lytte til, hvad vennen siger. Han er nødt til at kombinere de to ting for derigennem at bringe sin egen oplevelse i spil i forhold til fællesskabets kompetencer. Hermed peger Wenger også på en anden væsentlig pointe, nemlig at viden kan defineres som det, der genkendes som kompetent deltagelse i praksis, og hvad kompetent deltagelse er, er noget, der forhandles og defineres socialt i praksisfællesskaber.

Historien danner baggrund for den første vinkel ind i Wengers læringsforståelse, som er, at *læring er interaktionen mellem personlig erfaring og socialt defineret kompetence (kompetencesystemer)* (jf. Wenger, 2004, 2007). For at læring skal være mulig, må en oplevelse af mening interagere med et kompetencesystem. Meningen med for eksempel, at vinen har ”purpur-i-næsen” er produceret socialt i et kompetencesystem. Når en nyankommen møder et kompetencesystem, møder individets erfaringer praksisfællesskabets kompetence, og der sker en tilpasning af de to, der muliggør en

---

<sup>6</sup> Den danske oversættelse af udtrykket ”purple-in-the nose”.

transformation af både erfaring og kompetence og dermed muliggør læring både individuelt og kollektivt. Sagt på almindeligt dansk åbnes der for, at individer og fællesskaber gensidigt lærer af hinanden. Wenger peger samtidig på, at hvis afstanden mellem erfaring og kompetence er enten for stor eller for lille, ja, så sker der ikke megen læring, hvilket han illustrerer med ”purpur-i-næsen”-historien, hvor afstanden tydeligvis er for stor. Denne første vinkel ind i læringsforståelsen er søgt illustreret nedenfor i figur 1:



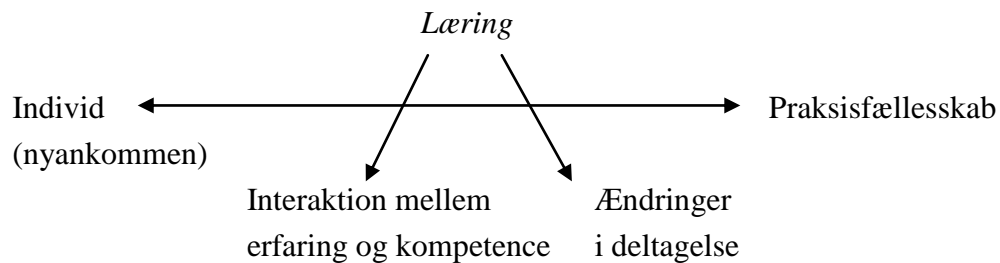
**Figur 1. Læring som interaktionen mellem personlig erfaring og socialt defineret kompetence**

Den anden vinkel i Wengers læringsforståelse betegner den læring der sker, når nyankomne deltagere i et praksisfællesskab gennem meningsforhandling udvikler deres muligheder for deltagelse i en konkret praksis:

”Det forholder sig sådan, at læring – uanset hvilken form den antager – forandrer, hvem vi er, ved at forandre vores evne til at deltage, høre til og forhandle mening. Og denne evne er konfigureret socialt med hensyn til praksisser, fællesskaber og meningsøkonomier, hvor den skaber vores identitet” (Wenger, 2004, s. 256).

Det er igennem læring, at vi kan udvide vores deltagerforudsætninger og, som jeg skal vende tilbage til i kapitel 2, ændre vores position i fællesskabet. Fra denne vinkel kan man derfor tale om *læring som ændringer i personens deltagelse i praksisfællesskaber*. Sådanne ændringer kan for eksempel komme til udtryk i øget ansvarlighed eller kompetence.

I nedenstående figur 2 er de to vinkler i læringsforståelsen illustreret:



**Figur 2. De to vinkler ind i læringsforståelsen**

Opsummerende skal vi altså forstå læring som en betegnelse for personers forandringsproces som deltagere i social praksis (jf. Tanggaard, 2006) og med Wenger tilføje, at læring i denne forstand ikke kun fører til ændringer af individer, men også kan omfatte forandringsprocesser, der fører til ændringer af praksisfællesskaber.

### 1.3.2 Informationssøgning

Praksisfællesskaber er ifølge Wenger knudepunkter for udbredelse, fortolkning og anvendelse af information (2004, s. 286). Praksisfællesskaber producerer endvidere information som en del af deres praksis. For Wenger har information i sig selv ingen mening. Den betydning, eller mening, vi tillægger information som for eksempel en hændelse, et ord eller et artefakt skabes socialt. Information tilføres altså mening i konkrete kontekster eller praksisser:

“As valuable as information is, information by itself is meaningless – as are the sounds of an unknown foreign language. Information only takes meaning in the context of the social practices of the communities that give it cultural life” (Wenger, 1991b, s. 3).

Det er igennem deltagelse i praksis, at vi kan omsætte information til meningsfulde måder at være i verden på. Som jeg vil uddybe i kapitel 9, kan vi ikke omsætte information til viden, medmindre den kan kobles til vores deltagelse, og uden meningsforhandling kan informationen ikke omsættes til en deltagelsesform.

Wenger anvender således begrebet information, om end det ikke har nogen fremtrædende plads i hans teori. Begrebet informationssøgning forekommer dog slet ikke hos Wenger, og det er på sin vis naturligt, da hans teori jo handler om læring og ikke om informationssøgning.

Inden for biblioteks- og informationsvidenskaben eksisterer der derimod nærmest en overflod af mulige definitioner af begrebet information. I sin bog ”Looking for Information” (2007) har Case således afsat et helt kapitel til at gennemgå og diskutere disse mange forskellige tilgange til samt definitioner af ordet information, og han ender med at konkludere:

”The distinctions and disagreements among reviewers of definitions are too many to resolve; in short, there is yet no single definition for the concept of information” (Case, 2007, s. 61).

Case fremsætter det synspunkt, at det måske i virkeligheden heller ikke er så interessant at stræbe efter almengyldige definitioner af information, men derimod mere væsentligt at arbejde med mulige forståelser og fortolkninger af begrebet information. Det er netop formålet med denne afhandling at udvikle en forståelse, ikke af begrebet information, men af begrebet informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet. Min ambition er således heller ikke at udvikle en almen definition eller teori om informationssøgning, men at diskutere mødet mellem perspektivet praksislæring og teorier om informationssøgning, herunder diskutere implikationerne af dette møde.

Informationssøgning er således den foretrukne term i afhandlingen, og dermed afgrænser jeg mig fra et andet, også ganske udbredt begreb, nemlig begrebet informationsadfærd. Det er en almindelig opfattelse, at informationsadfærd anses for at være et bredere begreb en informationssøgning, da informationsadfærd ofte også beskrives som omfattende informationsanvendelse<sup>7</sup> (se for eksempel Case, 2007; Savolainen, 2008; Wilson, 2000). Wilson beskriver forskellen mellem de to begreber på følgende måde:

“**Information Behavior** is the totality of human behavior in relation to sources and channels of information, including both active and passive information seeking, and information use [...] **Information Seeking Behavior** is the purposive seeking for information as a consequence of a need to satisfy some goal. In the course of seeking, the individual may interact with manual information systems (such as a newspaper or a library), or with computer-based systems (such as the World Wide Web)” (Wilson, 2000, s. 49 – forfatterens fremhævelse).

---

<sup>7</sup> Jf. det engelske udtryk ”information use”.

Informationsadfærd anses i ovennævnte beskrivelse for at være det bredeste begreb, idet det omfatter al menneskelig adfærd relateret til informationsressourcer. Fokus i det følgende er dog ikke på al menneskelig adfærd, men på læring i praksis. Informations-søgning derimod omfatter ifølge citatet den formålsbestemte handling eller interaktion. Fra citatets tredje linie beskrives informationssøgning således som en *intentionel interaktion* med en informationsressource. Formålet med at søge information i denne betydning kunne således for en nyansat være at få svar på et spørgsmål eller at få hjælp til at løse et problem, men det kunne også være at ændre sin deltagelse i praksis som en del af læreprocessen. Når selve informationssøgningen anses for at foregå i interaktion med omgivelserne, er det nødvendigt at være opmærksom på, at de nyansatte anvender andre personer, som for eksempel kollegaer eller kunder, som informationsressourcer. Jeg finder derfor, at den anden halvdel af Wilsons beskrivelse af informationssøgning er for snæver, idet der her alene peges på, at informationssøgning sker i interaktion med manuelle eller elektroniske informationssystemer. I det konkrete studie af nyansattes informationssøgning i praksis vil en bredere forståelse af informationsressourcer og former for interaktion således være nødvendig. Når begrebet informationssøgning kobles til det valgte praksislæringsperspektiv, bliver det nødvendigvis underordnet dette perspektivs teoretiske krav. Informationssøgning bliver set som et socialt fænomen og kan alene undersøges som en del af personers deltagelse og meningsforhandling i praksis. I kapitel 9 vil jeg analysere de nyansatte salgsassistenter informationssøgning gennem fire udvalgte nedslag i meningsforhandlingen: 1) at søge information ved at spørge, 2) ved at observere, 3) ved at overheøre samtale samt 4) ved at anvende trykte og elektroniske informationsressourcer. De valgte nedslag i meningsforhandlingen beskriver, hvorledes de nyansatte søger information i processen fra at være nyankomne deltagere til at udvikle sig til kompetente deltagere i praksis. Som vi skal se, er de fire nedslag ikke gensidigt udelukkende, men vil ofte forekomme i kombinationer i praksis. Det er dog en central pointe i afhandlingen, at en analyse af informationssøgning gennem de fire nedslag i meningsforhandlingen ikke, set ud fra det valgte praksislæringsperspektiv, er tilstrækkelig. I afhandlingen analyseres informations-søgning således også i forhold til den generelle deltagelse og meningsforhandling i praksis og i forhold til læring forstået som dels forholdet mellem personlig erfaring og socialt defineret kompetence og dels som de ændringer i personers deltagelse, som bliver resultatet af disse processer.

Som benævnelse for en sådan forståelse af informationssøgning foreslår jeg i kapitel 4 begrebet informationspraksis, hvorefter jeg gennem analyser af det empiriske materiale i kapitel 9 vælger at fastholde dette begreb. Informationspraksis er ikke et begreb, jeg

selv ”opfinder”, men er derimod et begreb, jeg henter fra studier af informationssøgning i hverdagslivet (for eksempel McKenzie, 2003; Savolainen, 2008). I kapitel 4 vil jeg derfor redegøre for begrebets oprindelige teoretiske baggrund. Forståelsen af begrebet informationssøgning må nødvendigvis udvikle sig, når det kobles til begrebet læring og det valgte praksislæringsperspektiv. Det er således en del af formålet med afhandlingen at illustrere og argumentere for denne udvikling. I kapitel 9 illustrerer jeg den i afhandlingen anvendte analyse i en analysemodel, som dermed bliver en analysemodel for begrebet informationspraksis.

## 1.4 Afhandlingens struktur

Afhandlingen består af 10 kapitler, hvor kapitel 1 rummer indledningen, og kapitel 10 rummer en samlet konklusion på afhandlingen. De øvrige 8 kapitler er inddelt således, at der i kapitel 2, 3, 4 arbejdes teoretisk med afhandlingens emne. I kapitel 5 etableres en overgang til afhandlingens empiriske analyser, da der heri præsenteres den anvendte videns- og analysestrategi. I kapitel 6, 7, 8 og 9 præsenteres afhandlingens empiriske materiale, og de empiriske analyser fremstilles. Nedenfor gives en kort karakteristik af indholdet i kapitlerne 2 til 10.

*Kapitel 2* indeholder en mere indgående introduktion til det valgte praksislæringsperspektiv. Fokus i kapitlet er på udviklingen af en begrebsramme med afsæt i Wengers sociale teori om læring. I kapitlet præsenteres denne begrebsramme, og dens hovedbegreber såvel som supplerende begreber introduceres og diskuteres. Kapitlet afsluttes med en opsamling, og herunder skitseres en basismodel, der kan fungere som en visualisering af begrebsrammen.

*Kapitel 3* er en forskningsoversigt over eksisterende forskning inden for 1) informationssøgning i relation til arbejde og 2) nyansattes informationssøgning. Her fokuseres på forskning omkring informationssøgning i relation til løsning af (arbejds)opgaver, novicers og eksperters informationssøgning samt på eksisterende studier af nyansattes informationssøgning. Kapitlet afsluttes med en diskussion af begrænsningerne ved den eksisterende forskning, som dels ligger i manglende eller implicitte koblinger af informationssøgning med læring i en arbejds kontekst og dels i den manglende fokus på informationssøgning som et socialt fænomen.

I *kapitel 4* afsøges derfor andre mulige forståelser af informationssøgning. Kapitlet indledes med en diskussion af forskellige kontekstforståelsers betydning for, hvordan informationssøgning kan ”kontekstualiseres” i praksis. Dernæst foreslås begrebet informationspraksis for herigennem indledningsvis at diskutere en teoretisk forståelse af informationssøgning i forhold til det valgte praksislæringsperspektiv.

I *kapitel 5* præsenteres afhandlingens videns- og analysestrategi. Det analytiske perspektiv og de analysebærende begreber præciseres yderligere i dette kapitel, og det diskuteres, hvilke implikationer det socialkonstruktivistiske afsæt har for forskningsprocessen og den videre analyse. Resten af kapitlet er en gennemgang af afhandlingens vidensstrategi. Feltstudiet introduceres som en tilgang til empiriproduktion gennem iagttagelse, deltagelse og samtale og danner rammen for en præsentation af, hvorledes det konkrete studie er blevet gennemført. Kapitlet afsluttes med en gennemgang af hvorledes det empiriske materiale analyseres og fremstilles i de efterfølgende kapitler.

*Kapitel 6* er en præsentation af feltet, det vil sige af de nyansatte salgsassistenter i DSB S-tog, af salgsuddannelsen og af de salgssteder, som de nyansatte ansættes på efter endt uddannelse.

I *kapitel 7* og *8* analyseres det empiriske materiale med afsæt i den i *kapitel 2* præsenterede begrebsramme. Således handler *kapitel 7* om læringslandskabet og heri belyses de nyansattes læring gennem analyser af forskellige aspekter af meningsforhandlingen i praksis. *Kapitel 8* handler om den personlige læringshorisont, og her belyses de nyansattes læring gennem analyser af deltagelse, positionering og identitetsdannelse.

I *kapitel 9*, som er det sidste kapitel i analysen, skitseres først de nyansattes informationssøgning, og dernæst udvides analysen af informationssøgningen, ved at informationssøgning kobles til begreberne deltagelse og meningsforhandling i praksis. På baggrund af analyserne i *kapitel 7*, *8*, og *9* præciseres den anvendte analyse, og den i *kapitel 2* præsenterede basismodel videreudvikles til en analysemodel over informationspraksis. Samlet udgør det afhandlingens forslag til en forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet.

*Kapitel 10* rummer som det afsluttende kapitel en konklusion på afhandlingens samlede analyse og resultater. I kapitlet diskuteres først, hvad det valgte praksislæringsperspektiv har bidraget med, og dernæst diskuteres, hvilke resultater

analysen har frembragt, samt hvad disse resultater kan siges at bidrage med i forhold til afhandlingens overordnede formål. Til sidst perspektiveres afhandlingens resultater i forhold til både videre forskning og til praksis.





## 2 Praksislæring som perspektiv på læring – etablering af en begrebsramme

### 2.1 Indledning

I dette kapitel præsenteres afhandlingens læringsteoretiske udgangspunkt, og herunder også afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt. Hensigten med kapitlet er at etablere en læringsteoretisk begrebsramme, der skal udgøre det perspektiv, igennem hvilket vi kan iagttage informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet. Perspektivet kalder jeg praksislæring, men som det præciseredes i kapitel 1, er det læringsteoretiske udgangspunkt Etienne Wengers sociale teori om læring (2004). Det er således Wengers teori, der udgør fundamentet i begrebsrammen, og derfor bidrager kapitlet med en præsentation af det teoretiske grundlag for de analysebærende begreber, der bliver centrale i afhandlingens videre analyse. Som jeg vil beskrive nærmere i det følgende, vil jeg undervejs vende tilbage til den situerede læring og også supplere Wenger med andre teoretiske bidrag for herigennem at udbygge begrebsrammen med flere vinkler ind i perspektivet praksislæring. Generelt har både Lave og Wengers ideer om situeret læring og Wengers teoretiske videreudvikling af disse fundet bred anvendelse internationalt. I Danmark har begge teoretikeres arbejde fået endog ganske stor opmærksomhed og har inspireret danske forskere inden for en række forskellige fagområder. Det drejer sig om psykologi (for eksempel Dreier, 1999, 2001; Elmholt, 2001, 2004; Hansen, 2000; Nielsen og Kvale, 1999, 2003a; Tanggaard, 2006), antropologi (for eksempel Baarts, 2004; Hasse, 2002), uddannelsesforskning (for eksempel Elle, 1998, 1999; Gleerup, 2007; Illeris, 2006; Mørck, 2006) og organisationsstudier, herunder særligt organisatorisk læring (for eksempel Bottrup, 2001; Buch, 2002; Elkjær, 2005) og kompetenceudvikling (for eksempel Bramming, 2001; Gringer, 2002). Inden for biblioteks- og informationsvidenskab har der siden årtusindeskiftet også udviklet sig en stigende interesse for ideerne om situeret læring og praksisfællesskaber (se for eksempel Davenport, 2001; Davenport & Hall, 2002; Davies, 2005; Hara, 2007; Jacob, 2001; Lloyd, 2004, 2005; Solomon, 2002; Sundin, 2003; Talja & Hansen, 2006; Tuominen, Savolainen & Talja, 2005). Jeg vil selvfølgelig ikke inddrage alle de her nævnte arbejder, da de ikke alle er lige relevante for denne afhandlings emne, men flere af dem vil undervejs blive anvendt til at perspektivere Wengers teori.

Kapitlet indledes med en diskussion af begrebet praksislæring som henholdsvis et analytisk begreb og en social konstruktion. Med afsæt i Wengers (2004) begreber etableres der efterfølgende en begrebsramme til brug for afhandlingens videre analyse. Begrebsrammen fungerer som en disposition for resten af kapitlet, hvori begrebsrammens hovedbegreber samt supplerende begreber diskuteres. Kapitlet afsluttes med et særskilt afsnit om positionen som nyankommen, da det er særlig relevant, når det empiriske fokus i afhandlingen er på nyansattes læring. Endelig samler jeg op på perspektivet praksislæring, herunder begrebsrammen, samt præsenterer grundskitsen til en basismodel over begrebsrammen. Modellen fungerer på dette trin af analysen som en visualisering af begrebsrammen, men vil som nævnt i afhandlingens kapitel 9 blive videreudviklet til en analysemodel over informationspraksis.

## 2.2 Praksisfællesskaber som et analytisk begreb

For Wenger er begrebet praksisfællesskab et forsøg på at etablere et nyt fokuspunkt i diskussionen om læring. Som nævnt i kapitel 1 anvender han begrebet som et samlebegreb for de fire komponenter, der udgør hans sociale teori om læring. Valget af begrebet praksisfællesskab som hovedbegreb sker endvidere med henblik på at anvende det som *analytisk begreb*, hvis analytiske kraft ligger i, at det formår at integrere de ovenfor nævnte fire komponenter.

Wenger betoner, at vores holdning til læring har indvirkning på, hvad vi opfatter som læring. Han reflekterer eksplicit over betydningen af, at vi forholder os til den måde, vi taler om læring på, og til de begreber, vi anvender:

”[...] måske er det i højere grad vores *begrebslige opfattelse* af læring end læringen selv, vi skal være opmærksomme på [...] vi er nødt til nøje at overveje vores egne diskurser om læring og deres indvirkning på, hvordan vi lægger planer for læring” (2004, s. 19-20 - forfatterens kursivering).

Det er af samme grund, jeg finder det nødvendigt at påpege at begrebet praksisfællesskaber er et analytisk begreb. Det kan ske, at man forledes til at tro, at praksisfællesskaber findes ”derude i verden” i konkret og observerbar form, det vil sige

at begrebet i stedet ender som en reifikation (eller ”tingsliggørelse”).<sup>8</sup> Wenger påpeger selv dette i en note om begrebet reifikation (ibid., s. 325), hvor han siger, at reifikationer ofte forekommer blandt samfundsteoretikere, der forfalder til at behandle deres egne begreber som var de objekter i verden. Wenger har desuden selv bidraget til, at en sådan (mis)forståelse af begrebet har fået lov til at udvikle sig, da han i en efterfølgende bog ”Cultivating Communities of Practice” (Wenger, McDermott & Snyder, 2002) netop tilstræber at operationalisere begrebet praksisfællesskaber, så det bliver muligt at underlægge dem ledelse og styring. Teorien om praksisfællesskaber har blandt andet i kraft af denne bog gået sin sejrsgang verden over, hvor man i mange organisationer har arbejdet med at opbygge og styre praksisfællesskaber med henblik på for eksempel at støtte videndeling og teamlæring. På denne måde har ideen om praksisfællesskaber udviklet sig til en organisationsopskrift (Røvik, 1998), igennem hvilken ledere kan hente relativt konkrete anvisninger på, hvordan de understøtter læring via facilitering af praksisfællesskaber. Organisationsopskrifter er legitimerede anvisninger på, hvordan man bør udforme udsnit eller elementer af en organisation. Opskrifter er endvidere kendetegnet ved, at de i en periode af mange bliver opfattet som den mest rigtige, effektive, hensigtsmæssige eller den mest moderne måde at organisere sig på. Denne anvendelse af begrebet praksisfællesskaber er således ganske udbredt, og jeg er meget enig med Silvia Gheradi som siger at:

”Paradoxically, a practice-based theorizing of learning and knowing in organizations cannot be synthesized like a cookery recipe [...]” (Gheradi, 2000, s. 220).

Som sagt er dette ikke hensigten med anvendelsen af begrebet praksisfællesskaber i bogen fra 2004. Wenger siger herom:

”Et perspektiv er ikke en opskrift; det siger ikke noget om, hvad man præcis skal gøre. Det er snarere en vejledning i, hvad man skal lægge mærke til, hvilke vanskeligheder man kan forvente, og hvordan man skal gribe problemer an” (2004, s. 20).

Med afsæt i ovenstående finder jeg det væsentligt at fastholde den oprindelige forståelse af praksisfællesskaber som et analytisk begreb, det vil sige som en måde hvorpå, vi kan iagttage sociale læreprocesser i praksis.

---

<sup>8</sup> Dette begreb vender jeg tilbage til senere, da det sammen med begrebet deltagelse udgør Etienne Wengers (2004) beskrivelse af meningsforhandling.

## 2.3 Praksisfællesskaber som socialt konstruerede

Som i teorien om situeret læring ses læring hos Wenger som en integreret del af social praksis, hvor læring sker gennem deltagelse i praksis. Han udvikler begrebet deltagelse til at rumme forskellige former for deltagelse, hvorunder begrebet legitim perifer deltagelse (jf. Lave og Wenger, 1991) stadig indgår, men ikke længere har så central en placering. Til gengæld indfører Wenger et andet begreb, nemlig mening (herunder meningsdannelse og meningsforhandling), som jeg mener, er det begreb, der på afgørende vis adskiller Wengers sociale teori om læring fra ideerne om situeret læring. Praksisfællesskaber er ifølge Wenger meningsproducerende, og det er igennem meningsforhandling, at en fælles praksis etableres og udvikles. Meningsforhandling er en helt grundlæggende proces, igennem hvilken vi kontinuerligt forhandler og genforhandler vores engagement i verden. Vi har alle vores forestillinger om verden, men det er netop i praksisfællesskabet, at vi deler, forhandler og udvikler disse forestillinger. Begrebet meningsforhandling er endvidere også centralt i Wengers videreudvikling af ideen om læring som en tilblivelsesproces og dermed som medførende dannelse af identitet. Således omfatter forhandling og genforhandling af mening også måder at være person på samt måder at høre til på i bestemte praksisfællesskaber. Hvor bogen om situeret læring overvejende baserede sig på sociokulturelle teoridannelser<sup>9</sup> bevæger Wenger sig med sin vægtning af meningsforhandlingens allestedsnærværende karakter over imod socialkonstruktivismen. Han mener således, at menneskets praksis består i at konstruere et univers (Wenger, 2007). I nedenstående citat beskriver Wenger desuden, hvordan hans tilgang går videre end den kognitive konstruktivisme:

”The important point here is that this negotiation must involve the negotiation of forms of membership and of identities of participation. In this regard, this framework goes beyond the traditional constructionist view, because what is constructed is not just a set of cognitive structures, but a way of belonging. Unlike the view of the person as cognitive entity typical of constructionist theories, my notion of negotiatedness centrally takes membership and social identity into account” (Wenger, 1991a, s. 118).

---

<sup>9</sup> Der tænkes her primært på Lev Vygotski, Yrjö Engeström og James Wertsch.

Praksisfællesskaber er således socialt konstruerede gennem meningsforhandling, og den omfatter både forhandlinger om praksis, medlemskab og deltagelsesformer samt om mulige identiteter.

Praksisfællesskabets indhold og grænser er ikke altid eksplicite og stabile, men er derimod noget, der løbende forhandles blandt deltagerne i fællesskabet. Et praksisfællesskab er derfor en emergent struktur, der hverken er inhærent stabil eller tilfældigt foranderlig:

”En påstand om, at læring giver anledning til praksisfællesskaber, er ensbetydende med at sige, at læring er kilde til social struktur. Men den form for struktur, dette refererer til, er ikke et objekt, som eksisterer i og af sig selv, og som kan isoleres fra den proces som foranlediger den. Der er snarere tale om en emergent struktur” (Wenger, 2004, s. 117).

Emergens skal som begreb forstås som den opstående og ubestemmelig proces af relationelt samspil, hvorunder noget nyt dukker op (Gleerup, 2004, 2007). Ved at anvende begrebet praksis viser Wenger i første omgang tilbage til den situerede læring og det sociokulturelle udgangspunkt. Praksis i denne betydning repræsenterer handlinger set i et historisk og socialt/kulturelt perspektiv. Men han indfører samtidig en anden forståelse af praksis som emergent, det vil sige, at praksis kontinuerligt produceres og reproduceres af deltagerne gennem meningsforhandling.<sup>10</sup> Man kan sige, at det er igennem meningsforhandling, at fortid, nutid og fremtid knyttes sammen i en fælles praksis. Vores handlinger får ikke mening i og af sig selv, men derimod først i sammenhæng med en bredere forhandlingsproces. Mening eksisterer ikke i praksis konkrete aktiviteter og handlinger, men derimod i selve forhandlingsprocessen.

Da begrebet *praksisfællesskab* umiddelbart kan lede hen mod den første forståelse af praksis, er det let at komme til at overse, at Wenger faktisk præsenterer en socialkonstruktivistisk forståelse af begrebet praksisfællesskab. Man kunne tænke sig, at Wenger for at tydeliggøre dette havde suppleret eller måske helt erstattet begrebet praksisfællesskab med udtryk som ”forum for meningsforhandling” eller et

---

<sup>10</sup> Også Gheradi (2006) er opmærksom på denne dobbelthed i Wengers arbejde, men hun beskriver det mere overordnet ved at sige, at han tilføjer den praksisbaserede tilgang et konstruktivistisk blik.

”fortolkningsfællesskab”<sup>11</sup> for dermed at markere, at han har bevæget sig fra en sociokulturel til en socialkonstruktivistisk tilgang til læring i praksis. Jeg finder Wengers vægtning af begreberne meningsdannelse og -forhandling særdeles nyttige til at forstå sammenhængskraften i praksisfællesskaber og vil i det videre arbejde holde fast ved ovenstående tolkning af Wengers teori som mit afsæt for formuleringen af et perspektiv på læring som praksislæring.

### *2.3.1 Socialkonstruktivismen som videnskabsteoretisk afsæt*

Ved at fokusere på begrebet meningsforhandling og ved igen herudfra at tolke Wengers arbejde som socialkonstruktivistisk har jeg truffet en række afgørende valg. At foretage valg af perspektiv betyder, at man giver sin opmærksomhed retning. Ethvert perspektiv er udtryk for en selektiv opmærksomhed, som fremhæver nogle forhold, mens andre henvises til at stå i skyggen (Hastrup, 2003b). Hermed peger jeg også på afhandlingens analyse som kontingent, idet der kunne være truffet andre valg med andre konsekvenser for, hvad der dermed ville blive analysens fokus og omdrejningspunkt (jf. Andersen, 1999). Det er således klart, at valg af perspektiv har konsekvenser for det videre arbejde, hvad angår både de teoretiske og empiriske analyser. Først og fremmest betyder det, at det videnskabsteoretiske afsæt bliver socialkonstruktivismen, og derfor vil jeg i det følgende opholde mig lidt ved dette. Socialkonstruktivismen rummer forskellige positioner på et kontinuum fra epistemologisk til ontologisk konstruktivisme (Collin, 2003; Wenneberg, 2000), og derfor kan det være hensigtsmæssigt i denne sammenhæng at præcisere, hvor jeg placerer mig. Ikke nødvendigvis for at indtage en bestemt position, men for at tydeliggøre, hvordan det socialkonstruktivistiske afsæt influerer på den måde, hvorpå vi skal forstå læring (og informationssøgning) i praksis som sociale fænomener.

Wenneberg (2000) præsenterer ved hjælp af det ovenfor nævnte kontinuum fire positioner inden for socialkonstruktivismen, og han betegner endvidere denne opdeling som en ”glidebane”, da han mener at den fjerde position, som er den ontologiske konstruktivisme er meget radikal. Som Hansen og Sehested (2003) bemærker, rummer en sådan ”glidebane”-tænkning, at der lægges op til en mere eller mindre eksplicit vurdering af, at visse konstruktivismes er bedre eller mere acceptable end andre.

---

<sup>11</sup> Begrebet fortolkningsfællesskab anvendes faktisk af Wenger, men forekommer kun i noterne (2004, s. 319 og 337).

Det er en relevant pointe, så lad mig med det samme slå fast, at det ikke er mit ærinde her at foretage en sådan vurdering. Derimod er jeg interesseret i Wennebergs udlægninger af de enkelte positioner.

Vender vi tilbage til Wenger (2004), er hans formål at udvikle en social teori om læring, hvilket betyder, at han interesserer sig for at udvikle en teori, der kan forklare læring som et socialt fænomen. Hans udgangspunkt er, at vi mennesker er sociale væsener, og at vi tilegner os viden, det vil sige lærer, igennem deltagelse og meningsforhandling i sociale praksisfællesskaber. Denne tolkning af Wenger falder inden for det, som Wenneberg betegner som socialkonstruktivisme II, hvilket henviser til den socialkonstruktivistiske position, der interesserer sig for udviklingen af teoretiske forklaringer på, hvordan den sociale virkelighed eller konkrete sociale fænomener er opbygget og fungerer. Det er i denne position en pointe, at det sociale skabes og genskabes gennem en konstruktionsproces (Wenneberg, 2000, s. 87). Som nævnt tidligere anvender Wenger begrebet praksisfællesskaber som et analytisk begreb, det vil sige som en måde, hvorpå vi kan iagttage og begribe sociale læreprocesser i praksis. Essensen af dette er, at praksisfællesskaber må ses som socialt konstruerede gennem meningsforhandling, og at læring er en social transformationsproces, igennem hvilken vi skaber og genskaber viden og identiteter.

Jeg vil i kapitel 5 vende tilbage til de videns- og analysestrategiske konsekvenser af socialkonstruktivismen og herunder udvide ovenstående med en diskussion af betydningen af det socialkonstruktivistiske afsæt for den måde, hvorpå vi forstår og tilrettelægger forskningsprocesser, forskningsresultater og analyse. Jeg vil også her komme nærmere ind på de metodiske implikationer af at bedrive socialkonstruktivistisk forskning og diskutere, hvilken betydning det socialkonstruktivistiske udgangspunkt får for min egen forskningsproces.

### **2.4 Etablering af en begrebsramme inden for perspektivet praksislæring**

Jeg vil i det følgende med afsæt i perspektivet praksislæring opbygge en begrebsramme til brug for den videre analyse. Wengers sociale teori om læring udgør som sagt afhandlingens teoretiske fundament, og hans begreber danner de bærende elementer i begrebsrammen. Således kommer begreberne mening, praksis, deltagelse og identitet til at udgøre de analysebærende begreber, hvilket jeg uddyber yderligere i kapitel 5.



Wengers teori trækker som nævnt tidligere sine steder på det fælles arbejde med Jean Lave. Det drejer sig for eksempel omkring begrebet legitim perifer deltagelse, som Wenger refererer til, men ikke udvikler yderligere. Begrebet er således mere udførligt beskrevet i bogen om situeret læring, hvorfor jeg i så tilfælde vil inddrage denne. Da mange andre forskere igennem de sidste 10-15 år har bidraget både kritisk og konstruktivt til perspektivet praksislæring, vil jeg inddrage nogle af disse til at perspektivere begrebsrammen med en række supplerende begreber. Der fokuseres på vinklinger og begreber, der enten kritiserer, diskuterer eller breder forståelsen af Wengers teori og hans begreber ud.

Til at strukturere begrebsrammen har jeg ladet mig inspirere af de to metaforer: ”læringslandskabet” og ”den personlige læringshorisont”, som Nielsen og Kvale introducerer i deres bog ”Mesterlære” (1999) og senere videreudvikler i bogen ”Praktikkens læringslandskab” (2003a). Med valget af disse to metaforer anskueliggøres læring i praksis som bestående af både individer og (om)verden. Metaforerne kan derfor fungere som en måde, hvorpå jeg kan strukturere Wengers teori med det analytiske formål for øje, at metaforerne fremhæver, at der netop er tale om to overordnede set forskellige, men alligevel stærkt sammenhængende veje ind i forståelsen af læring i praksis.

Teorier om praksislæring har i al væsentlighed bidraget til at flytte fokus fra individet til praksis ved at etablere et alternativ til den individorienterede og skolastiske læringsopfattelse (jf. Schön, 2001), der har præget vores tilgang til læring – også i arbejdslivet. Et sådan markant skift i læringsforståelse må naturligvis afføde en vis debat, så uden dog at eksplicitere det, går Nielsen og Kvale i rette med noget af den kritik, der igennem årene er blevet fremsat mod særligt teorien om situeret læring. Kritikken går i hovedtræk ud på, at når der fokuseres på praksis, ja så forsvinder individet med dets historie, erfaringer, subjektivitet og evne til refleksion ud af billedet (Tanggaard og Nielsen, 2006). For eksempel mener Hansen (1998, 2000), at der er fare for, at deltagerne i praksisfællesskabet vil fremstå som viljeløse individer, der lader sig opsluge af den aktuelle praksis. Lave og Wenger berører denne problemstilling, og de besvarer spørgsmålet således:

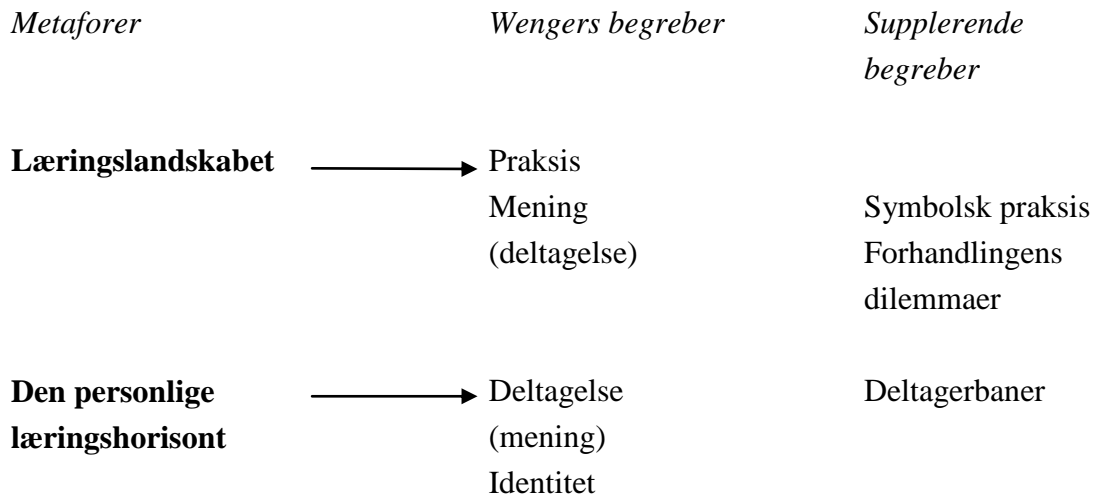
”Hvis man omvendt insisterer på at begynde med den sociale praksis, opfatte deltagelse som den afgørende proces og inddrage den sociale verden som det centrale i analysen, synes man at tilsløre personen. Men deltagelse i social praksis – subjektiv såvel som

objektiv – lægger i virkeligheden op til et meget eksplicit fokus på personen, men vel at mærke som person-i-verden [...]” (2003, s. 49).

Der er således ikke tale om en fornægtelse af individet, men derimod at perspektivet praksislæring lægger op til, at der må findes andre måder at beskrive individets læring på. Ved at kombinere læringslandskabet med den personlige læringshorisont bliver et sådant person-i-verden perspektiv muligt. Med metaforen ”læringslandskab” rettes opmærksomheden mod praksis som det sociale rum, hvori vi lever vores liv. Der lægges vægt på fællesskabsrelaterende processer snarere end på individuelle processer, hvor fokus er på beskrivelser af, hvordan mennesker deltager og lærer i forhold til de praksisfællesskaber, de er ved at blive en del af, men også på hvilke barrierer de møder i dette landskab (Nielsen og Kvale, 2003b, s. 20). Som Hastrup (2003c) påpeger, er der dog forskel på at ville studere et kort over et landskab og så ruten igennem det. Hvor kortet angiver oversigtsbilledet af landskabet, angiver ruten den faktiske bevægelse igennem det. Med metaforen ”den personlige læringshorisont” søges individets bevægelse igennem landskabet indfanget. Når en person bevæger sig gennem sociale landskaber, sker det, at personens aktioner og interaktioner får som konsekvens, at personens relationer til aspekter af landskabet ændres. Når vi erkender nye facetter af landskabet og bliver i stand til at agere og interagere på nye måder i relation til disse, så sker der læring (Elmholdt, 2001, s. 67). Med afsæt i den personlige læringshorisont ser vi, at der kan findes mange forskellige former for deltagelse og mange forskellige veje ind i læringslandskabet (Nielsen og Kvale, 2003b, s. 32). Den personlige læringshorisont rummer altså beskrivelser af læringsmuligheder og -barrierer relateret til forskellige deltagelsesformer, deltagerbaner samt identitetsudvikling. Jeg vil ikke her gå ind i en mere konkret gennemgang af, hvilke læringsmuligheder og -barrierer<sup>12</sup> der er i henholdsvis læringslandskabet og den personlige læringshorisont. Derimod vil jeg som nævnt ovenfor anvende de to metaforer til helt overordnet at strukturere min behandling af Wengers teori. Således vælger jeg at gruppere Wengers begreber i forhold til de to metaforer, som det ses i figur 3:

---

<sup>12</sup> Praksis rummer en række læringsmuligheder. Det kan være at lære med kroppen gennem øvelse og udøvelse eller gennem observation, imitation og identifikation af og med kollegaer. Men disse læringsmuligheder er samtidig behæftede med forskellige barrierer. For eksempel kan manglende adgang til udøvelse og afprøvning af færdigheder eller manglende muligheder for at stille spørgsmål medføre, at læringen hæmmes.



**Figur 3. Oversigt over begrebsramme**

Wengers bog er struktureret i to hoveddele, hvoraf den første omhandler praksis. I denne del ridses læringslandskabet op. Den anden halvdel af bogen omhandler identitet og identitetsdannelse, og her flyttes fokus fra praksis til individets bevægelse gennem læringslandskabet. Sidstnævnte bidrager til belysning af den personlige læringshorisont. I relation til de to begreber praksis og identitet behandles også to andre centrale begreber hos Wenger, nemlig begreberne mening og deltagelse. De to begreber hænger sammen og behandles derfor også begge steder, dog har jeg i min gennemgang og diskussion af begreberne valgt primært at behandle begrebet meningsforhandling i relation til læringslandskabet og begrebet deltagelse i relation til den personlige læringshorisont. Jeg vælger endvidere undervejs at uddybe og udvide indholdet af begreberne mening og deltagelse ved at indføre en række supplerende begreber. Det betyder, at jeg bevæger mig ud over Wengers teori og inddrager andre teoretiske bidrag, men at det fortsat sker i overensstemmelse med det socialkonstruktivistiske udgangspunkt. Dette gøres for at påpege andre aspekter af begreberne mening og deltagelse, som Wengers teori ikke i tilstrækkelig grad indfanger. For eksempel er det igennem en række senere empiriske studier blevet tydeligt, at deltagelse omfatter mere end blot at være en side af meningsforhandlingen (se Nielsen, 1999; Østerlund, 1999; Tanggaard, 2006). Jeg inddrager derfor begrebet deltagerbaner, da det i denne afhandling kan bidrage til at belyse aspekter af læring på tværs af praksisformer og -fællesskaber.

Resten af dette kapitel vil således være disponeret efter begreberne i figur 3 og rummer en gennemgang af de enkelte begreber og deres relationer. Kapitlet afrundes med et yderligere afsnit, der fokuserer den valgte begrebsramme i en diskussion af positionen som nyankommen.

### 2.5 Læringslandskabet

I det følgende skal vi se nærmere på de to første hovedbegreber, nemlig praksis og mening. Begreberne er stærkt relateret til hinanden, idet meningsforhandling ifølge Wenger er det diskursniveau, hvorpå praksisbegrebet skal forstås (2004, s. 89). Praksisfællesskaber opretholdes gennem meningsforhandling, og derfor bliver begrebet mening lige så centralt som begrebet praksis. Det er igennem forhandlingsprocessen, at praksis og mening forbindes til hinanden, og praksis så at sige tilføres mening. Som Wenger skriver, er den meningsfuldhed, der karakteriserer vores engagement i verden ikke en tingenes tilstand, men en kontinuerlig genforhandlingsproces. Men lad os nu se nærmere på, hvad der ligger i de to begreber.

#### 2.5.1 *Praksis*

”Praksis er en fælles læringshistorie, som det kræver noget at blive en del af. Den er ikke et objekt, som overleveres fra den ene generation til den næste. Praksis er en vedvarende, social samspilsproces, og introduktionen af nyankomne er blot en version af, hvad den pågældende praksis allerede er. Det ligger allerede i praksis, at medlemmerne interagerer, laver ting sammen, forhandler nye meninger og lærer af hinanden - det er sådan praksisser udvikler sig” (Wenger, 2004, s. 123).

Som nævnt tidligere opererer Wenger egentlig med en lidt sammensat praksisforståelse. Den ene tilgang til begrebet er sociokulturelt funderet, hvor praksis skal forstås i betydningen en fælles virksomhed, men også som handling i historisk og social kontekst. I lighed med Lave og Wenger (2003) understreger Wenger her at han med sin forståelse af praksis ønsker at tage afstand fra dualismen, og den traditionelle dikotomi mellem handling og viden – det manuelle og det mentale. I forlængelse af dette ser Wenger ikke praksis som det modsatte af teori. De to begreber interagerer derimod med hinanden, og således bliver det muligt at reflektere over og forholde sig til praksis. Wenger gør med sin forståelse af praksis op med dualismen, idet han i stedet ser fælles forståelser og værdier som flettet sammen med handling. Deltagelse og engagement i praksis involverer altid hele personen. En såkaldt manuel aktivitet er ikke tankeløs,

ligesom en mental aktivitet ikke foregår uafhængigt af kroppen. Praksis forbinder viden med handling.

Den anden tilgang til praksisbegrebet er som nævnt socialkonstruktivistisk. I praksis forhandles der om, hvad fællesskabet drejer sig om. Praksis er noget der udvikles lokalt gennem langvarig udøvelse, men konstrueres samtidig socialt gennem forhandling af mening om den fælles virksomhed. Dette kan foregå eksplicit såvel som implicit. Praksis inkluderer både det sagte og det usagte og består såvel af de eksplicite, synlige handlinger og artefakter, som af de implicite. Således omfatter Wengers forståelse af praksis også de mere tavse sider af praksis, som for eksempel kommer til udtryk gennem værdier, måder at gøre ting på, måder at forstå ting på og tavse konventioner. De implicite aspekter af praksis er ofte dem, der tages for givet, men netop derfor er det kendskabet til disse, der markerer medlemmernes tilhørsforhold til praksisfællesskabet.

#### 2.5.1.1 Praksisfællesskab

Begrebet praksisfællesskab introduceredes oprindeligt af Lave og Wenger som værende en gruppe relationer mellem personer, virksomhed og verden over tid og i relation til andre tangerende og overlappende praksisfællesskaber (2003, s. 83). Jeg har tidligere påpeget, at praksisfællesskaber hos Wenger er et analytisk begreb, som vi kan anvende til at iagttage sociale læreprocesser i praksis. I det følgende vil jeg uddybe dette ved at se på begrebet med analysestrategiske briller, det vil sige, at jeg vil forsøge yderligere at indkredse, hvordan vi kan forstå og iagttage praksisfællesskaber. Wenger tilbyder nemlig en række begreber, der kan anvendes til en analyse af læring i praksis, og som jeg derfor finder det relevant at introducere her.

Et spørgsmål, der hurtigt melder sig, er, om alle former for fællesskaber eller relationer mellem personer, virksomhed og verden er praksisfællesskaber? Det er her værd at erindre om, at praksisfællesskaber er forhandlede, og det er grænserne for fællesskabet således også. Wenger siger selv, at det vil fratage begrebet mening at kalde enhver social konfiguration for et praksisfællesskab, så han beskriver overordnet et praksisfællesskab ud fra følgende tre dimensioner: gensidigt engagement, fælles virksomhed og et fælles "repertoire" (Wenger, 2004, s. 73). Den sidste dimension kan være lidt svær at oversætte direkte til dansk. Et repertoire kan forstås som et program eller en slags dagsorden, men ordet kan også ifølge fremmedordbogen forstås i betydningen, at der er tale om et givet sæt af handlemuligheder i bestemte situationer. Wengers brug af ordet repertoire er forholdsvis bred og kan derfor siges at kunne indeholdes i flere af de ovenfor nævnte forståelser. Et repertoire omfatter både

handlinger, diskurser og fysiske artefakter. Der kan være tale om rutiner, ord, værktøjer, måder at gøre ting på, historier, symboler, handlinger og koncepter. Det kan være svært at se den præcise forskel på Wengers forståelse af praksis eksplicite elementer og så hans forståelse af ordet repertoire. Begge steder peger han for eksempel både på artefakter og ”måder at gøre ting på”. Dette sammenfald mellem begreberne kan til dels tilskrives, at dimensionerne fællesskab og praksis hører sammen. Mere væsentligt finder jeg det dog, at repertoire udgør fællesskabets fælles ressourcer for meningsforhandling, hvorfor repertoire i sin grundide må ses som en parallel til begreberne reifikation og så deltagelse, som jeg vil behandle senere i dette kapitel.

Det gensidige engagement er en forudsætning for praksis. Et praksisfællesskab er nemlig ikke bare en samling mennesker, der udfører handlinger sammen. Praksis opstår i fællesskabet mellem mennesker og deres gensidige engagement, og dette gensidige engagement er forudsætningen for medlemskab af fællesskabet. Således bliver vedligeholdelse af fællesskabet en væsentlig del af praksis. Den fælles virksomhed er den dimension, hvori fællesskabet forhandles, og relationer af gensidig ansvarlighed etableres. Fælles virksomhed er ikke ensbetydende med, at alle mener det samme eller er enige om alting, men derimod at virksomheden er forhandlet i fællesskab. Denne forhandling rækker ud over forhandlinger om selve arbejdets udførelse og griber ind i selve forudsætningen for arbejdets udførelse – nemlig det fælles sociale liv på arbejdspladsen. I sin bog præsenterer Wenger en fortælling om sagsbehandlere ansat i det store amerikanske forsikringsselskab ”Alinsu”.<sup>13</sup> Med denne fortælling illustrerer Wenger blandt andet, hvorledes sagsbehandlerne igennem deres fælles virksomhed forsøger at skabe en praksis, hvor det bliver muligt for dem at fungere sammen, så de kan udføre deres arbejde. Dette indebærer ikke ensretning, men i stedet en gensidig koordinering af hinandens ønsker, for at de kan leve med hinandens forskelle. Da et praksisfællesskab som sagsbehandlernes er en del af et større organisatorisk system i form af organisationen Alinsu, som igen er en del af forsikringsbranchen og af det omgivende samfund i almindelighed, eksisterer der en lang række af ydre rammer og betingelser for deres arbejde, som de kun har ringe eller slet ingen indflydelse på. Sagsbehandlernes fælles virksomhed er det sted, hvor disse rammer og betingelser kan forhandles lokalt med henblik på at give dem et meningsindhold i relation til sagsbehandlernes egen konkrete praksis. Herigennem udvikler de deres egen praksis.

---

<sup>13</sup> Fortællingen er baseret på den empiri, der indgår i Etienne Wengers Ph.d.-afhandling (Wenger, 1991).

Da praksisfællesskaber defineres gennem engagement i praksis, udvikler de sig på organiske måder som emergente strukturer og er i al væsentlighed at betegne som uformelle. Praksisfællesskaber er ikke uafhængige af de formelle strukturer, men kan heller ikke alene reduceres til og forstås ud fra dem. Praksisfællesskaber er heller ikke isolerede størrelser, men må ses som en del af en større sammenhæng. Da fællesskabet netop i mange henseender definerer sig ved forholdet til omverdenen, vil et praksisfællesskab altid have en grænse, der har til formål at markere, hvem der er henholdsvis inden for og uden for fællesskabet. Disse grænser for henholdsvis in- og eksklusion er som før nævnt altid forhandlede.

Det kan være hensigtsmæssigt i brugen af begrebet praksisfællesskab at overveje aspekter som grænser og forskellige former for relationer til andre praksisfællesskaber. Til forskel fra Lave og Wenger (2003) sætter Wenger her fokus på mulige relationer mellem forskellige praksisfællesskaber. Han nævner tre former for relationer: grænsepraksis, overlappende eller perifer (2004, s. 136ff.). En grænsepraksis er en relation mellem to eller flere praksisformer og ses for eksempel i organisationer i form af arbejdsgrupper eller tværfaglige teams. Ved en grænsepraksis etableres der en kobling imellem forskellige praksisformer, og der sættes en fælles meningsdannelse i gang. Den fælles virksomhed i en grænsepraksis får som del af sit indhold at forholde sig til grænser og forbindelser mellem en række andre praksisser, og det vil nødvendigvis skulle ske gennem meningsforhandling. En sådan relation rummer muligheden for selv med tiden at udvikle sig til et praksisfællesskab, hvilket vil ændre dets status fra hovedsaligt at være et forbindelsesled. Overlappende relationer er i ordets betydning, når to praksisfællesskaber har et fælles overlap. Det kan for eksempel være der, hvor udførelsen af en arbejdsopgave involverer medlemmerne fra to eller flere praksisfællesskaber. Endelig er der den sidste relation, der går ud på at åbne op i praksisfællesskabets periferi. Periferien er en udflydende grænse, der omgiver praksisfællesskabet med en vis gennemsigtighed og gennemtrængelighed. Periferien er der, hvor fællesskabet åbner op for omverdenen, og det er for eksempel særligt nødvendigt, hvis nye medlemmer skal indsluses i fællesskabet. Wenger taler i den forbindelse om at give disse nye personer legitim adgang til fællesskabet uden at forpligte dem på de krav, der følger med et fuldt medlemskab.<sup>14</sup> Således kan fællesskabet billedligt ses som et ”løg”, hvor der i midten er en dynamisk kerne af medlemmer med fuldt medlemskab, og hvor de enkelte lag i løget udgør forskellige

---

<sup>14</sup> jf. begrebet legitim perifer deltagelse, der behandles senere i dette kapitel.

stadier på vejen ud mod de yderste løse skaller af periferien. Selve periferien er et område, der hverken er fuldstændig inden for eller fuldstændigt udenfor, men som omgiver den pågældende praksis med en grad af gennemtrængelighed (ibid., s. 140). Hvert af løgets lag rummer forskellige muligheder for læring, og fællesskabets praksis udvikler sig som en stadig genforhandling af relationerne mellem fællesskabets kerne og periferi. Vigtigt er det ikke at se begreberne kerne og periferi som statiske størrelser, men i stedet som dynamiske situationer underlagt den stadige forhandling af praksis.

### 2.5.2 *Meningsforhandling*

Praksis er først og fremmest en proces, igennem hvilken vi erfarer verden og vores deltagelse i denne som meningsfuld. Wenger tillægger forhandling af mening stor betydning af den simple grund, at det hele tiden foregår i praksisfællesskabet. Således er praksisfællesskaber meningsproducerende eller meningsdannende, og det er igennem meningsforhandling, at den fælles praksis etableres og udvikles. Buch (2002) pointerer, at da praksis altid er historisk produceret og struktureret, må individers involvering i lokal praksis forholde sig til dette. Det betyder, at enhver forhandling af mening altid vil optræde som en genforhandling af allerede etablerede meningsrelationer.

Mening er ikke bare noget, der opstår ud af ingenting, men det er heller ikke noget der eksisterer som noget på forhånd givet. Mening eksisterer hverken i os eller i verden, men i den dynamiske relation, som livet i verden udgør (Wenger, 2004, s. 68). Faktisk mener Wenger, at selve det at leve er en kontinuerlig proces af meningsforhandling, og her er Wenger måske nok i fare for at tømme begrebet meningsforhandling for indhold. Derimod har han en pointe, når han siger, at vi søger at opleve verden og vores engagement heri som meningsfuld. Vi producerer og reproducerer meninger, og vi forhandler og genforhandler løbende de meningshistorier, de er en del af. Meningsforhandling sker både, når fællesskabet står over for nye situationer med nyt indhold, og når man mødes i kendte situationer med velkendt indhold.

Forhandling af mening sker igennem to processer: reifikation og deltagelse, og de to processer udgør to sider af samme sag. Det er således også årsagen til, at man ikke kan tale om meningsforhandling uden også at tale om deltagelse. Reifikation og deltagelse udgør et par, og de danner en enhed i deres dualitet (ibid., s. 77). De to processer flettes ofte så tæt sammen, at man ikke umiddelbart kan adskille dem fra hinanden. Det, der repræsenteres eller på anden måde bringes i fokus, forudsætter altid en deltagelseshistorie som kontekst for dets fortolkning. Igennem dette betoner Wenger tydeligt, at meningsforhandling ikke kun handler om meningsudveksling, men også



rummer fortolkning. Igennem meningsforhandling opbygger vi nye måder at fortolke verden på, og herigennem opnår vi muligheden for at få øje på nye ting og handle anderledes. Processer som eksplicitering, formalisering eller fortælling er ikke kun oversættelser, men i virkeligheden *transformationer*, hvor produktionen af en ny kontekst for deltagelse og reifikation finder sted. For eksempel er deltagelse i en aktivitet, der er beskrevet, ikke blot en oversættelse af beskrivelsen til virkeliggjort oplevelse, men en genforhandling af dens mening i en ny kontekst (ibid., s. 84).

I det følgende vil jeg alligevel forsøge at adskille de to begreber lidt. Dette gøres for at opnå en mere udfoldet forståelse af reifikationens betydning for meningsdannelsen. Jeg vil til det formål inddrage de to supplerende begreber: ”symbolsk praksis” og ”forhandlingens dilemmaer”. Senere vil jeg i afsnittet om den personlige læringshorisont vende tilbage til begrebet deltagelse med vægt på at præsentere en række forskellige deltagelsesformer for derigennem at kunne knytte bredere an til begrebet identitet.

#### 2.5.2.1 Reifikation

Tingsliggørelse er den danske oversættelse af det engelske ord ”reification” fra den oprindelige udgave af Wengers bog (1998). Denne oversættelse er dog ikke tilstrækkelig til at rumme den betydning, som Wenger lægger i ordet, hvorfor jeg her vælger at fastholde anvendelsen af ordet reifikation. Wenger beskriver reifikation som en proces, hvorigennem vi giver form til vores erfaringer ved at producere objekter, der kan fikse disse erfaringer. Disse objekter er ikke nødvendigvis materialiseret i ”ting” eller artefakter, men kan være sproglige begreber eller repræsentationer eller visuelle symboler. Ethvert praksisfællesskab skaber abstraktioner, værktøjer, symboler, historier, udtryk og begreber, der tingsliggør en del af deres praksis i stivnet form. I denne forstand er Wengers anvendelse af begrebet inspireret af Berger og Luckmann, der siger at:

”[...] tingsliggørelse er at opfatte resultaterne af de menneskelige aktiviteter, *som om* de var noget andet end menneskeskabte produkter [...]” (2007, s. 127).

Reifikation indebærer ifølge Berger og Luckman, at mennesket er i stand til at glemme, at den menneskelige verden er skabt af mennesket selv, hvilket sandsynligvis også er årsagen til, at reifikation ifølge Wenger må knyttes til meningsdannelse og -forhandling. Han mener således, at det er igennem reifikation, at begreber og symboler får deres eget liv i kraft af det meningsindhold, vi tillægger dem. Vi projicerer vores meninger ud i

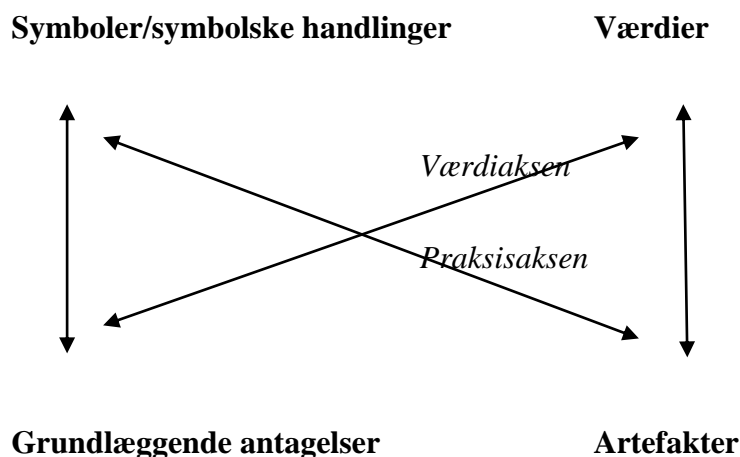
verden og betragter dem derefter som eksisterende i verden, i deres egen ret, og som var de ”virkelige”. Reifikationer er ofte så stærke, at de får os til at opføre os, som om meningen virkelig er iboende, og derigennem overser vi, at den som før nævnt ligger i forhandlingen. Vi skaber reifikationer, fordi de danner fokuspunkter, som meningsforhandlingen kan organisere sig omkring. Men reifikationer eksisterer ikke kun inden for praksisfællesskabet. Således er det karakteristisk, at praksisfællesskaber ofte må forholde sig til og indoptage reifikationer, de ikke selv har produceret. Sådanne reifikationer må tilegnes lokalt, og det sker også igennem meningsforhandling.

Wengers fremstilling af reifikationens betydning i meningsforhandlingen kan dog trænge til en uddybning, først og fremmest fordi Wenger anvender begrebet reifikation sammen med begrebet deltagelse til at forbinde meningsforhandling med praksis. For det andet mener jeg, at reifikationen i Wengers fremstilling let kommer til at fremstå som en fikserende proces og dermed ikke indfanger den dynamik, der samtidig må være til stede i praksis forstået som en emergent struktur. Endelig vil jeg tilslutte mig Buch (2002, s. 79), der påpeger, at Wenger generelt kommer til at ”black boxe” meningsforhandlingsprocesserne, idet han ikke giver nogen særligt detaljerede beskrivelser eller eksempler på, hvordan meningsforhandling foregår in situ. Jeg vil i det følgende derfor inddrage Jørgen Gleerups (Gleerup, 1998; Gleerup & Wiedemann, 1995) fortolkning af Mary Jo Hatchs model for dynamiske organisationskulturer (Hatch, 1991) i et forsøg på at åbne meningsforhandlingsprocessen lidt mere op. Wenger anvender ikke begrebet organisationskultur, han taler derimod om praksis. Praksis beskrives som bestående af både eksplicite og implicite aspekter (jf. begrebet repertoire), og han fremhæver den sociale og forhandlede karakter af disse. Ved at præcisere forholdet mellem reifikation og deltagelse vil man kunne præcisere forholdet mellem praksis’ implicite og eksplicite aspekter og så meningsdannelse. Jeg forsøger ved at anvende teori om organisationskultur at nærme mig en sådan præcisering.

### **2.5.2.2 Reifikation og symbolsk praksis**

Som sagt vil jeg tage udgangspunkt i Jørgen Gleerups fortolkning af Mary Jo Hatchs model for dynamiske organisationskulturer. Modellen er en videreudvikling af Edgar Scheins funktionalistiske model over organisationskultur (Schein, 1994, s. 24ff.), der består af tre kulturniveauer. Det nederste niveau rummer de usynlige eller tavse grundlæggende antagelser, der udgør det, organisationens medlemmer tager for givet og derfor ikke længere behøver at formulere og diskutere. Herover har vi de synlige kulturelementer i form af artefakter og værdier, hvor værdier kan betragtes som

elementer af de grundlæggende antagelser, der i skærpet og profileret form er trukket frem i lyset til diskussion og afprøvning (Gleerup og Wiedemann, 1995, s. 147). Mary Jo Hatch videreudvikler Scheins model og tilføjer et fjerde niveau, som hun benævner symboler. Samtidig præciserer hun, at de enkelte niveauer i kulturen er i et komplekst samspil med hinanden. Gleerup og Wiedemann danner på baggrund af Hatchs arbejde en sløjfemodel over organisationskulturen:



Figur 4. Sløjfemodellen (gengivet efter Gleerup & Wiedemann, 1995, s. 153).

I denne model omfatter det nye symbolske niveau meningsdannelsen. Ifølge Hatch er symboler knyttet til artefakter og er et udtryk for, at artefaktet giver mening for medlemmer af organisationen. Et symbol udtrykker, at objekter, ord eller handlinger har fået mening på baggrund af den menneskelige praksis. Ud fra denne model kan vi se reifikation som udspændt mellem artefakt og symbol. Reifikationen skaber artefakter, men kun artefakter i form af meningsfulde abstraktioner, og danner herved fokuspunkter, som meningsforhandlingen kan organisere sig omkring. Som Hatch siger, er alle symboler artefakter, men alle artefakter er ikke symboler. De artefakter, der kan betegnes som symboler, er de artefakter, som er vigtige og konstituerende for en kultur. De gentages og tillægges særlig betydning eller mening og indgår i læreprocesser (Gleerup, 1998). Reifikation knyttet til symboler bliver herigennem til manifestationer i praksis af den til enhver tid igangværende meningsdannelse.

#### 2.5.2.3 Forhandlingens dilemmaer

Men sløjfemodellen viser også noget andet. Den har to akser, der krydser hinanden på tværs i modellen. Aksen mellem symboler og artefakter kalder Gleerup og Wiedemann

for praksisaksen, og akse mellem værdier og grundlæggende antagelser kalder de for værdiaksen. Det er en central pointe i modellen, at disse to akser ofte vil være lidt ude af trit med hinanden, og at der i krydsfeltet kan opstå friktioner eller ubalance. En sådan ubalance eller et dilemma anses dog for at være nødvendig for, at der kan ske nyudvikling, og for at meningsdannelsen kan drives fremad. På denne måde skal organisationskulturen forstås således, at den på én og samme tid både er og er på vej mod noget nyt, og dermed åbnes der for en forståelse af kulturen som dynamisk. Det samme kan vi sige om praksisfællesskaber, de både er og er på vej. Samtidig åbnes der for, at vi kan se meningsforhandling som den mulighed, de involverede har for kontinuerligt at søge at skabe mening i den nye situation. Når meningsforhandlingen resulterer i meningsdannelse, vil processen med tiden producere nye reifikationer som sit synlige udtryk. Identifikationen af krydsfelter og dilemmaer kan være vigtig hvis man ønsker at skabe en karakteristik og analyse af meningsdannelsen. Buch mener endvidere, at tilstedeværelsen af og konflikter mellem mål og interesser i meningsforhandlingen er med til at retningsbestemme den resulterende læring (Buch, 2002).

Det er således vigtigt at være opmærksom på dilemmaer i meningsforhandlingen, da de har betydning for læring. Flere har kritiseret både Lave og Wengers fælles arbejde og Wengers teori for ikke at beskæftige sig tilstrækkeligt med magt- og konfliktforhold og med, hvad der sker, hvis der opstår mere grundlæggende interessekonflikter mellem deltagerne i et praksisfællesskab (Bottrup, 2001; Illeris, 2006). Kritikerne peger på, at der på arbejdspladsen og særligt i mesterlærelignende forhold kan eksistere magtrelationer, der får afgørende betydning for, i hvilket omfang den lærende reelt får adgang til praksisfeltet og dets ressourcer. I værste fald kan der være tale om egentlig undertrykkelse af den lærende. Den lærende er nødsaget til i et vist omfang at indordne sig, og det anses som værende en bagside ved den situerede læring. Wenger forholder sig til indordning i relation til læring i praksis og ser det som et vigtigt aspekt ved det at høre til. Vi indordner os for at imødekomme arbejdsgiverens eller mesterens forventninger, og igennem denne indordning giver vi udtryk for vores tilhørsforhold i det bredere sociale system. Wenger peger endvidere på, at indordning kan gennemtvinges, og at den kan være en konfrontation mellem modstridende interesser, der efterlader nogle almægtige og andre afmægtige. Således kan man ikke sige, at Wenger er blind for magtudøvelse og dets konsekvenser, men i stedet kan man hævde, at han mangler at koble magt- og konfliktforhold mere eksplicit til meningsforhandlingen.

Tanggaard og Nielsen forsvarer praksislæringen og mener ikke, at magt, indordning og undertrykkelse er begreber, der får bedre vækstbetingelser i et praksisbaseret læringsperspektiv. De mener derimod, at kritikken for ensidigt baserer sig på et individualistisk magtbegreb, og at en sådan individorienteret opfattelse ikke per automatik fører til frigørelse, men blot til mere subtile former for undertrykkelse. I den forbindelse fremhæver de, at en styrke ved praksislæring derimod er, at der gøres op med illusionen om, at vi frit kan skabe vores egen læring (Tanggaard & Nielsen, 2006). Det sidste må siges at være væsentligt. Ideerne om situeret læring og praksisfællesskaber isolerer ikke subjektet som analyseenhed for læring, men fokuserer på de ofte konfliktfyldte, subjektive og personlige aspekter af deltagelse i social praksis. Vigtigt er det at understrege, at Wenger ser læring som noget helt grundlæggende og fundamentalt for mennesket. Læring er ikke nogen særskilt aktivitet, og således er det ikke noget, vi gør, når vi ikke gør noget andet, eller holder op med at gøre når vi gør noget andet.

Forhandlingens dilemmaer peger på, at praksisfællesskaber ikke per automatik er frefyldte havne (Wenger, 2004), og at medlemskab af et praksisfællesskab ikke nødvendigvis til enhver tid er en positiv og stimulerende proces:

”Begrebet fællesskab skal ikke forstås som harmonisk sameksistens og gensidig støtte. Typisk vil der være mange uenigheder, spændinger og konflikter inden for et praksisfællesskab. Eksempelvis kan der være spændinger og konflikter om, hvem der anses for legitime medlemmer af praksisfællesskabet. Diversitet, uenigheder, spændinger og konflikter kan også være begrundet i, at praksisfællesskabets medlemmer typisk vil have lidt forskellige grunde til og interesser i at deltage i den fælles praksis, som de hver især kan vægte højere eller lavere” (Mørck, 2005, s. 89).

Det betyder også, at læring af den lærende ikke altid vil opleves som noget entydigt positivt. For det første er det ikke en uproblematisk proces at få adgang til et praksisfællesskab. For det andet kan der eksistere en lang række af barrierer for deltagelse og meningsforhandling, herunder konflikter, og deraf begrænset adgang til deltagelse og manglende læring, der i sidste ende kan resultere i ikke-deltagelsesformer.

Pointen er således, at konflikter er naturligt iboende praksis, men det er som dilemmaer i meningsforhandlingen, at vi kan identificere disse. Identifikationen af dilemmaer er desuden vigtig for at forstå, hvordan praksisfællesskaber kan udvikle sig gennem meningsforhandling.

## 2.6 Den personlige læringshorisont

Som nævnt indledningsvist i dette kapitel rettes blikket i den personlige læringshorisont mod individet, men det er stadig et individ, der er situeret i social praksis. De overordnede begreber, der behandles i dette afsnit, er deltagelse og identitet. Wenger siger, at han vil bruge begrebet identitet til at fokusere på personen, men uden at tage udgangspunkt i det individuelle selv (2004, s. 169-170). Han vil derimod tale om identitet i sociale begreber, hvilket ikke betyder, at han benægter individualiteten, men at han anser selve definitionen på, hvad individualitet er, som noget, der må forhandles i specifikke praksisfællesskaber. Individer deltager i social praksis sammen med andre, og igennem denne deltagelse forhandler de om, hvad der kan lade sig gøre, og hvilken selvforståelse der er mulig (Tanggaard, 2006). Begreberne mening, deltagelse og identitet er relaterede og knyttet til hinanden, og det er således ikke muligt i det følgende at omtale et af begreberne uden også at inddrage de andre to.

### 2.6.1 *Deltagelse*

Processen deltagelse er fundamental i praksisfællesskabet og refererer til det at tage del i samt etablere relationer til andre. Deltagelse baseres altid på situeret forhandling og genforhandling af mening i verden. Nøgleordet for deltagelse er ifølge Wenger gensidig genkendelse. Det afhænger af den gensidige genkendelse, som betyder, at vi ved forhandling af mening genkender noget af os selv i hinanden, som vi adresserer. Gensidigheden skal dog ikke forveksles med lighed mellem deltagere, således at forstå, at man kan stilles ens som for eksempel medarbejder og overordnet. I stedet er der tale om, at gensidigheden dækker over, at vi igennem forhandling af mening påvirker hinandens forståelser. Dette ser jeg som en central pointe, da forudsætningen for en sådan gensidighed ved forhandling af mening til en vis grad må baseres på et ”forhandlingsrum”, hvor deltagerne tør udfolde deres meninger, og hvor de samtidig er åbne for at lade sig påvirke. Det kan synes som en idealisering af fællesskabet. Man kan for eksempel, jf. foregående afsnit om dilemmaer i meningsforhandlingen, forestille sig situationer, hvor nogle deltagere i praksisfællesskabet i højere grad end andre definerer forhandlingsgrundlaget. Wenger diskuterer denne problemstilling (2004, s. 232ff.) og siger i den forbindelse, at meningsforhandlingen kan medføre marginalisering af nogle af praksisfællesskabets medlemmer. Der eksisterer et gensidigt engagement i meningsforhandlingen, der omfatter både produktionen af forslag til mening og godkendelse af disse forslag. I dette ligger der, at meninger har forskellige grad af gangbarhed, og at forskellige forslag til mening derfor socialt forhandles til godkendelse i praksis. Nye meninger bidrager altså først til den fælles virksomhed i det omfang, de

godkendes. Ikke i absolut forstand, men i form af en forhandlet godkendelse. At godkende en mening er samtidig det samme som at bidrage til dens interaktive produktion. Derfor kan en konsekvent adskillelse af produktion og godkendelse af mening resultere i marginalisering og ikke-deltagelse. Medlemmer, hvis forslag til mening aldrig godkendes, udvikler med tiden en ikke-deltagelsesidentitet, der i stigende grad marginaliserer dem. Deres erfaring opleves som irrelevant, fordi den ikke anerkendes som en form for kompetence og deraf som kompetent deltagelse. Som nævnt i kapitel 1, kan læring karakteriseres som en ændring i tilpasningen mellem personlig erfaring og socialt defineret kompetence. Hvis afstanden mellem erfaring og kompetence bliver for stor, så sker der ikke megen læring. Adgangen til at deltage og forhandle mening er derfor ganske afgørende for, at der kan ske læring. Vi kan derfor se potentielle problemer i, at balancen i meningsforhandlingen forskydes, hvis eller når nogle i fællesskabet mere end andre producerer og godkender meninger.

#### 2.6.1.1 Ikke-deltagelse

Deltagelse og ikke-deltagelse definerer gensidigt hinanden, og betydningen opstår således i samspillet mellem disse to positioner. Wenger peger her på to former for samspil mellem deltagelse og ikke-deltagelse afhængig af, om vi befinder os i en perifer eller en marginal position i forhold til praksisfællesskabet. Fra en perifer position vil vi være på vej ind i fællesskabet, og ikke-deltagelse vil således være første skridt på vejen mod fuld deltagelse. Her er det altså deltagelsen, som definerer ikke-deltagelsen. Ikke-deltagelse kan imidlertid også være en mere permanent marginal position, hvor fuldt medlemskab ikke er muligt eller ønskeligt. Her er det ikke-deltagelsen, som er det dominerende aspekt i forhold til identitetsdannelsen.

Dette samspil mellem deltagelse og ikke-deltagelse foregår på forskellige niveauer, både på individ-, gruppe- og samfunds niveau. Det kan således være den enkelte, der har en perifer eller marginal position i forhold til et bestemt fællesskab eller på tværs af fællesskaber, hvor medlemskab i ét fællesskab betyder en marginal position i et andet. Eller det kan være grupper, som har en perifer eller marginal position i forhold til større sammenhænge. Og endelig kan der være tale om mere institutionaliserede former for ikke-deltagelse, som kan have betydning for praksis. Det kan både dreje sig om ydre faktorer som løn- og arbejdsforhold, og det kan være internt udviklede former for ikke-deltagelse, eksempelvis som beskyttelse mod problemer, konflikter, udbændthed etc. Wenger taler også om ikke-deltagelse som dække eller værn mod situationer og konflikter, man kan være mere eller mindre magtesløs overfor. Når for eksempel sagsbehandlerne i Alinsu skal håndtere utilfredse kunder, gælder det om at lære ikke at

tage det alt for personligt. Den slags situationer er typiske for frontpersonale i serviceinstitutioner og kan være årsag til at medarbejdere udvikler ”jeg arbejder her bare”-syndromet (Wenger, 2004, s. 198), men under alle omstændigheder er det situationer, som de involverede medarbejdere er nødt til at finde måder at håndtere på, så de ikke lider overlast.

Begrebet deltagelse rummer dog endnu flere aspekter. Wenger taler om deltagelsesformer som legitim perifer deltagelse, deltagerbaner og multipelt medlemskab. Således beskriver han, hvordan vi bevæger os ind og ud af forskellige praksisfællesskaber, samt at vi kan være mere eller mindre perifere eller centrale medlemmer af disse fællesskaber.

### 2.6.1.2 Legitim perifer deltagelse

Lave og Wenger (2003) præsenterer begrebet legitim perifer deltagelse som et kendetegn ved situeret læring. Wenger henviser i sin bog til dette, men gør iøvrigt ikke mere ud af begrebet. Da jeg i denne sammenhæng finder begrebet legitim perifer deltagelse anvendeligt til at beskrive den proces, hvorigennem nyankomne kan blive deltagere i et praksisfællesskab, er det altså nødvendigt at vende tilbage til det oprindelige oplæg for at få nærmere indblik i, hvad vi skal forstå ved denne proces.

Legitim perifer deltagelse ses som et begreb til beskrivelse af deltagelse i social praksis med læring som en integrerende bestanddel (Lave og Wenger, 2003, s. 36). Inspirationen til begrebet får forfatterne fra den traditionelle mesterlære, og igennem en nytænkning af forskellige studier af mesterlære forsøger Lave og Wenger som før nævnt at etablere en bredere forståelse af læring som situeret læring. Igennem denne nytænkning kan man sige, at fokus flyttes en anelse fra, at den nyankomne (eleven/læreren) lærer fra en erfaren mester, til at den nyankomne lærer gennem deltagelse i et praksisfællesskab bestående af både erfarne og mindre erfarne praktikere. Lave og Wenger siger herom:

”[vi] ønsker at henlede opmærksomheden på den pointe, at de, der lærer, uundgåeligt deltager i fællesskaber af praktikere, og at beherskelsen af viden og færdigheder kræver, at nytilkomne bevæger sig mod fuld deltagelse i et fællesskabs sociokulturelle praksis” (Lave og Wenger, 2003, s. 31).

Legitim perifer deltagelse skal således forstås som en proces, en bevægelse, hvorigennem nyankomne bliver del af et praksisfællesskab. Den nyankomne får altså



som ny adgang til praksisfællesskabet via den legitime perifere deltagelse. Periferitet skal forstås som en ”åbning” ind i praksisfællesskabet, som måder at få adgang til forståelseskilder på gennem stigende deltagelse (ibid., s. 38). Periferitet skal ikke kun forstås i betydningen ”i udkanten af”, men også som en beskrivelse af de mange forskellige, mere eller mindre engagerede og omfattende måder at være placeret på inden for de områder af deltagelse, som fællesskabet definerer (ibid., s. 37). Perifer deltagelse kan også forstås som partiel deltagelse. Modsætningen til perifer deltagelse er derfor ikke central deltagelse, men beskrives i stedet af Lave og Wenger som fuld deltagelse. Fuld deltagelse skal forstås i betydningen kompetent og ansvarlig deltagelse, og hvad dét er, er noget, der løbende forhandles i praksisfællesskabet. Et praksisfællesskab fungerer i så henseende som et lokalt forhandlet kompetencesystem (Wenger, 2004, s. 161), og læring kommer dermed til at handle om at udvikle evnen til kompetent deltagelse og herigennem kompetente deltagere. Gheradi et al. giver et godt eksempel på dette:

”When applied to the workplace, this social perspective portrays on-the-job learning as an ongoing social activity aimed at discovering what is to be done, when and how to do it according to specific routines and using specific artifacts, and how to give a reasonable account of why it is done and of what sort of person one must become in order to be a competent member of that community” (Gheradi, Nicolini & Odella, 1998, s. 277).

Da det ofte vil være tilfældet, at den nyankomne i udgangspunktet ikke mestrer det, fællesskabet betegner som kompetent deltagelse, er det vigtigt at vedkommende tildeles legitimitet, hvilket vil sige, at han/hun accepteres og behandles som potentielt medlem. Legitim perifer deltagelse er således grundlæggende en situation, hvor der eksisterer et asymmetrisk forhold mellem deltagerne, hvor nogle er erfarne medlemmer, og andre er helt nye, potentielle medlemmer (jf. Bottrup, 2001). Et relevant spørgsmål at stille i relation hertil er, om legitimitet per definition afføder deltagelse? Hasse (2000) peger for eksempel på, at læreprocesser i betydningen legitim perifer deltagelse ikke er ukomplicerede. Legitim perifer deltagelse vil gradvist forbinde nogle, men langt fra alle af en gruppe nyankomne med medlemskab af gruppen af erfarne. Vejen til medlemskab i betydningen at være kompetent deltager i fællesskabet er ikke ens for alle, upåagtet at de i en vis forstand har lige legitim adgang. Legitimitet er således ikke nogen garanti for en ”sikker vej” ind i praksisfællesskabet. Den enkelte må derimod igennem deltagelse og meningsforhandling afsøge, hvilke mulige veje der eksisterer.

### 2.6.1.3 Deltagerbaner

Vi tilhører alle forskellige praksisfællesskaber, men vores deltagelse i disse er forskellige. Deltagerbanebegrebet har til formål at forsøge at indfange disse forskellige deltagelsesformer som et læringsforløb. Deltagerbane er ikke direkte et begreb som Wenger anvender, og derfor vælger jeg at introducere det som et supplerende begreb i min begrebsramme. Derimod har Jean Lave medvirket til at introducere begrebet: ”Deltagerbaner indebærer bevægelser over rum, sted og praksisfællesskaber”, siger hun (1999, s. 51). Deltagerbaner skal derfor ikke i udgangspunktet ses som et fastlagt forløb, men snarere som en kontinuerlig bevægelse. Foruden Lave er der en lang række danske forskere, der både teoretisk og empirisk har bidraget til udviklingen af begrebet deltagerbaner. Det er først og fremmest Dreier (for eksempel 1999, 2001), men også Nielsen (1999), Østerlund (1999) og Tanggaard (2006). Deltagerbanebegrebet inviterer til at se læring som en fortløbende proces både i og på tværs af praksisfællesskaber, hvilket understreger at læring ikke er noget, der kun forekommer i bestemte og afgrænsede situationer og rum, som for eksempel i undervisningstimerne i skolen eller på arbejdspladsen, men derimod også på tværs af kontekster.

Endvidere giver begrebet os muligheden for at analysere individers læring som en bevægelse på tværs af praksisfællesskaber og for samtidig at se på, hvorledes adgang, muligheder og begrænsninger for disse individer konstant forhandles mellem deltagerne i disse fællesskaber (Nielsen, 1999; Tanggaard, 2006). Det indebærer også, hvorledes vi positioneres socialt, det vil sige, hvorledes vi forstås af andre og forstår os selv, hvilket jeg nedenfor vil vende tilbage til i afsnittet ”Positionen som nyankommen”. Lave beskriver deltagerbaner således:

”Det udskiller bestemte former for skiftende deltagelse: begrebet om bevægelse i en retning, mulighederne for at trænge dybere ned, blive mere af noget, foretage sig ting anderledes på måder, der gradvis ændrer ved, hvordan man er objektivt, hvorledes man forstås af andre, og hvorledes man forstår sig selv som et socialt placeret socialt subjekt” (Lave, 1999, s. 50).

Dreier (1999, 2001) peger på, at det ikke kun er fællesskabet, der definerer muligheder og begrænsninger for individet. Individer forfølger forskellige behov, interesser og anliggender i de forskellige sammenhænge, de indgår i. Der er forskellige ting på spil for den enkelte, og vi deltager ikke på samme måde i de forskellige kontekster. Der eksisterer for eksempel også relationer mellem livsstadier, alder og anciennitet, der giver forskelle i deltagelse (Lave, 1999).

Både Dreier (1999) og Nielsen (1999) peger på, at nogle deltagerbaner kan være samfundsmæssigt arrangerede og dermed i en vis forstand fastlagte. Dreier kalder disse baner for institutionelle deltagerbaner. Det kan være i forbindelse med uddannelsesforløb, hvor for eksempel både Nielsen i sit studie af konservatoriestuderende og Tanggaard (2003, 2006) i studiet af lærlinge i en elektronikvirksomhed viser, hvorledes de enkelte studerende og lærlinge i udgangspunktet skal følge bestemte forløb i form af skift mellem skole, praktik og afdelinger. Alligevel er det relevant at se på de individuelle deltagerbaner, da både de studerende og lærlingene former deres egne deltagerbaner i relation til de institutionelt arrangerede baner som led i deres læring og identitetsarbejde.

Wenger (2004) arbejder med et lignende begreb om paradigmatiske baner, men som ikke er institutionelt arrangerede i form af fastlagte læringsforløb eller karriereveje, men snarere kan anskues som en række lokalt forhandlede baner. De erfarne kollegaer i fællesskabet udtrykker de paradigmatiske baner i kraft af deres faktiske deltagelse og identitet, og det vil nyankomne forholde sig til som mulige fremtider og identiteter:

”Dette felt af paradigmatiske baner har sandsynligvis den allerstørste indflydelse på udformningen af nyankomnes læring. Det er i sidste instans medlemmer, der – gennem selve deres deltagelse – skaber det afsæt af muligheder, som nyankomne udsættes for, når de forhandler deres egne baner” (Wenger, 2004, s. 182).

Men de paradigmatiske baner kan udfordres, når for eksempel nyankomne bidrager til nye måder at deltage på. Det betyder, at der kan opstå konflikter eller dilemmaer mellem de institutionaliserede eller paradigmatiske deltagerbaner og så individets mål og interesser, hvilket på den ene side vil kunne påvirke den individuelle deltagerbane og måske få den til at skifte retning. På den anden side vil det kunne betyde brud med eller modificeringer af de institutionelle eller paradigmatiske baner. Jeg vil ikke anvende begrebet institutionelle baner, men vender derimod i kapitel 9 tilbage til Wengers paradigmatiske baner i den betydning de tillægges ovenfor.

Igennem deltagerbanebegrebet understreges sammenhængen mellem identitet og læring. Læring forandrer hvem vi er, og dermed har læring betydning for vores dannelse af identitet. Praksisfællesskabet rummer et felt af mulige baner og udgør dermed et forslag om en identitet, der kontinuerligt forhandles i mødet mellem de nyankomne og de mere erfarne i fællesskabet. Vi er som deltagere med til at forhandle og udvikle praksis.

### 2.6.2 Identitet

Læring er en tilblivelsesproces, og ligesom praksisfællesskaber hele tiden både er og er på vej, er vi som individer også hele tiden på vej. Læring er et middel til udvikling af praksis og inddragelse af nyankomne samtidig med, at læring også i samme proces er et middel til udvikling og forandring af identiteter (Wenger, 2004, s. 24). Der er en tæt sammenhæng mellem identitet og praksis, og Wenger ser da også de to begreber som spejlbilleder af hinanden:

<b>Praksis som:</b>	<b>Identitet som:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• forhandling af mening</li><li>• fællesskab</li><li>• fælles læringshistorie</li><li>• grænse og landskab</li><li>• konstellationer</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• forhandlet oplevelse af selvet</li><li>• medlemskab</li><li>• læringsbane</li><li>• nekus af multipelt medlemskab</li><li>• tilhørsforhold defineret globalt, men oplevet lokalt</li></ul>

Figur 5. Oversigt over forholdet mellem praksis og identitet (gengivet fra Wenger, 2004, s. 175)

Oplevelsen af identitet i praksis er en måde at være i verden på. Identitet er ikke blot en kategori, et personlighedstræk, en rolle eller en etiket, men derimod en oplevelse, der både indebærer deltagelse og reifikation (ibid, s. 189). Når vi engagerer os i praksis, i forskellige deltagelsesformer, bidrager de alle til vores identitet. Vores forskellige former for deltagelse er ikke blot sekvenser i tid, og derfor er identitet ikke noget, vi efter behov tænder og slukker for. Vores deltagelse i nogle praksisfællesskaber har større betydning for vores identitetsdannelse end vores deltagelse i andre, men under alle omstændigheder bærer vi vores deltagelsesoplevelser og -erfaringer fra et praksisfællesskab med os over i andre, og herigennem opstår vores identitet som et nekus af multipelt medlemskab. Efterhånden som individet via det multiple medlemskab gennemløber en række deltagelsesformer, etableres der igennem engagement og meningsforhandling individuelle deltagerbaner.

Det kræver et vist arbejde med at samle og harmonisere det multiple medlemskab i én person. Det kræver konstruktionen af en identitet, der kan rumme forskellige former for deltagelse og meningsforhandling. Wenger pointerer, at dette harmoniseringsarbejde måske nok er den vigtigste udfordring, der møder den lærende, som bevæger sig fra ét

praksisfællesskab til et andet (ibid., s.187). Mødet med et nyt praksisfællesskab vil derfor for den nyankomne altid være en udfordring af det aktuelle identitetsarbejde. Harmoniseringsarbejde betyder dog ikke, at der nødvendigvis er tale om en harmonisk og gnidningsløs proces. I stedet hentyder det til, at vi harmoniserer ved at finde måder, hvorpå vores forskellige former for medlemskab kan sameksistere på, og begrebet kan derfor kobles til deltagerbanebegrebet. Hvad Wenger ikke nævner, er, at det nødvendigvis i nogle tilfælde vil betyde, at vi fravælger at deltage i et praksisfællesskab, fordi en sådan harmonisering ikke er mulig. I en senere tekst kommer han dog ind på noget tilsvarende, idet han peger på, at en del af identitetsarbejdet handler om at vælge mellem mulige tilhørsforhold og løbende træffe afgørelser om, hvor vi vil investere vores identitet (Wenger, 2007, s. 71).

#### 2.6.2.1 Identitet som social konstruktion

Identitetsdannelse er en dobbelt proces, der rummer både forhandling og identifikation. Vores identitet formes igennem den identifikations- og forhandlingsproces, der sker igennem vores direkte og konkrete deltagelse i aktiviteter og interaktioner. Identitet vedrører en forhandling af måder at være person på og høre til på i bestemte fællesskaber, og det er en stadig og fortløbende proces, som ikke er afgrænset til og afsluttet i bestemte livsperioder. Vi konstruerer, hvem vi er gennem en stadig forhandling af mening mellem vore egne deltagererfaringer og egne og andres måde at se og opleve os på. Konstruktionsprocessen sker således i tæt samspil med andre i skiftende praksisfællesskaber.

Identiteten opstår og eksisterer ikke som objekt i sig selv, men i det konstante arbejde med at forhandle selvet. I denne konstruktivistiske opfattelse af identitetsdannelsen (Jørgensen, 1999) ses identitetsarbejde som en personlig og fremadrettet konstruktion, hvor den enkelte løbende opbygger et ”billede” af sig selv eller en ”fortælling” om sig selv. For Wenger går oplevelsen af identitet dog videre end til selv billeder eller måder at tale om os selv på. Identitet er en måde at være i verden på og knytter an til en forståelse af individet som deltager. Forhandlingen af mening og af selvet i praksis udgør helt grundlæggende en oplevelse og forhandling af menneskelig eksistens (Wenger, 2004, s. 177).

#### 2.6.2.2 Identitet som identifikation

Vi identificerer os med hinanden, og vi indgår i et gensidigt samspil med hinanden om at finde en mening med det, vi laver. Identifikation kan således på den ene side være en

magtfuld ressource i den gensidige udvikling af kompetencer og identitet. På den anden side kan den aktive deltagelse også være fastlåsende i én bestemt måde at tænke og handle på.

For Wenger repræsenterer identifikation forskellige måder at høre til på. Vi identificerer os med andre i fællesskabet og anvender måske også en eller flere personer som rollemodeller. Vi ”låner” stilelementer fra andre, og dermed importerer, tilpasser og genfortolker vi adfærdsmåder i forbindelse med konstruktionen af vores egen identitet (ibid., s. 153). Udvikling af ”stil” bliver en måde, hvorpå vi kan udtrykke vores deltagelsesform og vores identitet som medlem af et praksisfællesskab. Som jeg vil vise senere i kapitel 8, udgør udviklingen af egen stil endvidere et væsentligt element i læreprocessen hen mod at blive en kompetent deltager i praksis.

Identifikation kan dog også rumme det modsatte, nemlig ikke-identifikation. Identifikation indbefatter på samme tid, hvad vi godt vil være, og hvad vi absolut ikke ønsker at være eller bare være en del af. Derfor kan identifikation resultere både i deltagelse og ikke-deltagelse, i engagement eller afstandstagen, og begge dele konstituerer identiteten.

### **2.6.2.3 Identitet som kompetent deltagelse**

Som nævnt ovenfor omfatter identiteten det hele menneske. Multipelt medlemskab af praksisfællesskaber udgør forskellige brikker i det puslespil, der udgør vores samlede identitet. Jeg mener, at det kan være relevant at se nærmere på de dele af vores identitetsudvikling, der er knyttet til praksisfællesskaber i vores arbejdsliv, og dermed relatere udviklingen af identitet til også at omhandle udviklingen af en specifik form for faglighed. Wenger betoner, at praksisfællesskaber fungerer som lokalt forhandlede kompetencesystemer (jf. kapitel 1), og inden for rammerne af sådanne kompetencesystemer er viden ikke længere udefineret. Viden kan defineres som det, der genkendes som kompetent deltagelse i praksis (ibid., s. 160-161). Det er således igennem praksis, at et fællesskab forhandler om og fastslår, hvad det vil sige at være kompetent deltager, hvilken viden og kompetence der er gangbar i fællesskabet, og hvilke identiteter der er mulige i denne kontekst. At blive en kompetent deltager handler også om at blive en bestemt person (jf. Kvale & Nielsen, 1999). Der er således forskel på at skulle lære at mestre jobbet som for eksempel sælger, læge, brandmand eller bibliotekar, og der knytter sig særlige identiteter til disse forskellige job, der kommer til udtryk som et perspektiv. Det betyder ikke, at alle salgsassistenten opfatter verden på

samme måde, men som deltagere i et fællesskab vil identitet i denne forstand give sig til kende som en tendens til at fremsætte bestemte fortolkninger, træffe bestemte valg og udtrykke forskellige former for engagement. Det sker som en del af det at påtage sig ansvarlighed i en virksomhed (Wenger, 2004, s. 178). Kompetent deltagelse korresponderer altså med et kompetencesystem samt med etablerede sociale identiteter, som nyankomne deltagere kan spejle sig i og med tiden måske også udfordre.

Kompetent deltagelse i arbejdslivet rummer endvidere en form for faglighed, men er ikke begrænset til det. I daglig tale kan vi nogle gange høre kompetent deltagelse omtalt, som at han eller hun agerer professionelt. Det kan betyde, at vi mener, at vedkommendes faglighed har rødder i et bestemt fag eller profession, men det kan også blot henvise til, at vi mener, at vedkommende udviser en overbevisende og kompetent adfærd i situationen.

Udøvelsen af et fag i praksis bidrager til udviklingen af faglighed, men også uddannelse kan medvirke til at bestemme, hvori fagligheden består (se for eksempel Moring og Hedman, 2006). Faglighed kan endvidere udgøre en form for orienteringspunkt i praksis. Wenger betegner dette som samspillet mellem det lokale og det globale. En del af praksisfællesskabets meningsforhandling vil altid søge at forholde sig til den bredere kontekst, hvori dets praksis er placeret. Det gælder for eksempel tilhørsforholdet til den organisation eller branche, man er en del af. Praksis er derfor aldrig alene kun lokal, men må forbindes til en bredere kontekst. Det samme gælder, ifølge Wenger, vores viden og identitet. Begge dele udvikles i praksis i et samspil mellem det lokale og det globale (Wenger, 2004, s. 166 og 189). Jeg anser således faglighed som værende et begreb, der er knyttet til, hvad man forstår ved kompetent deltagelse i en given arbejdspraksis. Faglighed udvikles i og på tværs af praksisformer og er til stadig forhandling i samspillet mellem det lokale og det globale.

## 2.7 Positionen som nyankommen

Jeg har nu været omkring de valgte begreber i min begrebsramme. I dette sidste afsnit vil jeg fokusere på det særlige aspekt af perspektivet praksislæring, der betoner, hvordan nyankomne bliver til kompetente praktikere igennem læring i praksis. Som allerede nævnt er fokus i Lave og Wengers (2003) teori om situeret læring rettet mod at beskrive den nyankomnes bevægelse ind i praksisfællesskabet, og denne proces søges

indfanget gennem begrebet legitim perifer deltagelse. Legitim perifer deltagelse vedrører altså den proces, hvorigennem nyankomne optages i og bliver en del af et praksisfællesskab.

”Legitim perifer deltagelse giver os mulighed for at tale om relationerne nyankomne og veteraner og om aktiviteter, identiteter, artefakter og videns- og praksisfællesskaber” (Lave & Wenger, 2003, s. 1).

Denne proces kan således også beskrives som et møde mellem generationer, det vil sige mellem ”nye” og ”erfarne” deltagere eller mellem forskellige positioner i praksisfællesskabet. Wenger (2004) refererer som sagt tilbage til begrebet legitim perifer deltagelse, men uddyber det ikke yderligere. Han behandler flere steder forholdet mellem nyankomne og erfarne medlemmer i praksisfællesskabet, men fordyber sig ikke særskilt i positionen som nyankommen. Der mangler således hos Wenger en nærmere analyse af, hvad der kendetegner denne position, samt hvilke problemer der kan være knyttet til at blive positioneret som ”ny”. Dette afsnit skal derfor berøre, hvordan der skabes adgang for nyankomne i praksisfællesskaber, og om hvad der sker i mødet mellem ”nye” og ”erfarne” deltagere i praksis. Jeg vil i den sammenhæng også berøre betydningen af at tale om den lærende som positioneret i ”sociale rum”, idet der herigennem kan skabes yderligere indblik i, hvad det vil sige at blive positioneret som ”ny”. En nyankommen er nemlig ikke bare ”ny”, men positioneres som nyankommen i praksis på forskellige måder i forhold til de andre deltagere og det eksisterende repertoire. Den nyansattes position som nyankommen er således ikke givet på forhånd, men opstår i mødet med praksis. Positionen er, i form af både deltagelse og identitet, forhandlet. Positionering er ikke et begreb, som Wenger (2004) anvender, så derfor vil jeg nedenfor inddrage andre teoretiske bidrag til at belyse dette. Først skal der dog lige siges lidt mere om adgang, da adgang er en fundamental forudsætning for deltagelse i praksis.

### 2.7.1 Adgang

Adgang etableres gennem positionen som legitim perifer deltager, men positionen har en ambivalent status, da adgang og deltagelse enten kan fremmes eller forhindres. Som nævnt tidligere afføder legitimitet ikke per definition deltagelse, og en nyankommen kan derfor godt tildeles legitimitet, men alligevel møde forhindringer for sin deltagelse i praksis, hvilket resulterer i, at personen med tiden marginaliseres med fare for at ende i en ikke-deltagelses position. Det er således muligt at deltage legitimt uden at få produktiv adgang til praksisfællesskabets viden og praksis og dermed blive frataget



muligheden for at udvikle sig til kompetent deltager. For at kunne blive fuldgældigt medlem af et praksisfællesskab kræves der adgang til et bredt spektrum af artefakter og andre medlemmer af fællesskabet samt muligheder for at deltage på forskellige måder. Derfor må adgang forstås som noget potentielt problematisk og konfliktfyldt, ikke mindst fordi adgang har så stor betydning for deltagelse og dermed læring.

### *2.7.2 Positionering*

”Et praksisfællesskab er en indre betingelse for eksistensen af viden, ikke mindst fordi den giver den fortolkningsstøtte, som er nødvendig for at forstå dens arv” (Lave og Wenger 2003, s. 83).

Adgang til praksisfællesskabet betyder adgang til den nødvendige viden, det vil sige den viden, der skal til for at kunne blive en kompetent udøver. Viden overføres ikke bare fra de erfarne til de nye og mere uerfarne, men udveksles og udvikles i praksisfællesskabet som helhed gennem forskellige deltagelsesformer og meningsforhandling. Ny viden opstår eller emergerer gennem det konkrete og praktiske samspil mellem forskellige parter og deres forforståelser (Gleerup, 2004). Praksisfællesskaber består af bestemte handle- og fortolkningsmønstre, som den nyankomne må tilegne sig for at opnå fuldt medlemskab. Alle kan tolke det vi observerer, men vores tolkninger af det i en vis forstand samme kan være vidt forskellige. Først når vi lærer den tilnærmelsesvis samme sociale kontekst at kende, vil vores tolkninger nærme sig hinanden og dermed også vores opfattelser af verden (Hasse, 2002, s. 204).

Som nævnt tidligere vil der for den enkelte eksistere forskellige mulige veje ind i et praksisfællesskab, og vores deltagelse i praksis vil derfor aldrig forløbe i identiske baner. Dermed kan man heller ikke argumentere for, at læreprocesser fører til en fuldstændig fælles opfattelse af verden. Dette skyldes, at vi alle bringer forskellige erfaringer med os ind i fællesskabet, og særligt at nogle mennesker synes at besidde en viden om, hvordan ”man” agerer, der i mødet med praksisfællesskabet forekommer mere kulturelt acceptabel, end den andre deltagere bringer med sig. Disse forskelle i forudsætninger kan føre til, at nogle optages i fællesskabet, mens andre udstødes. Læring i praksis omfatter derfor også, at vi lærer at skelne mellem, hvad der er acceptabelt, og hvad der ikke er det, samt lærer at genkende gode og mindre gode personer i fællesskabet. Nogle menneskers handlinger vil i et bestemt fællesskab vække generel accept, mens de samme mennesker i andre fællesskaber måske udstødes, og ”reglerne” for dette udpeges og defineres socialt og kulturelt. Dette kan være én af

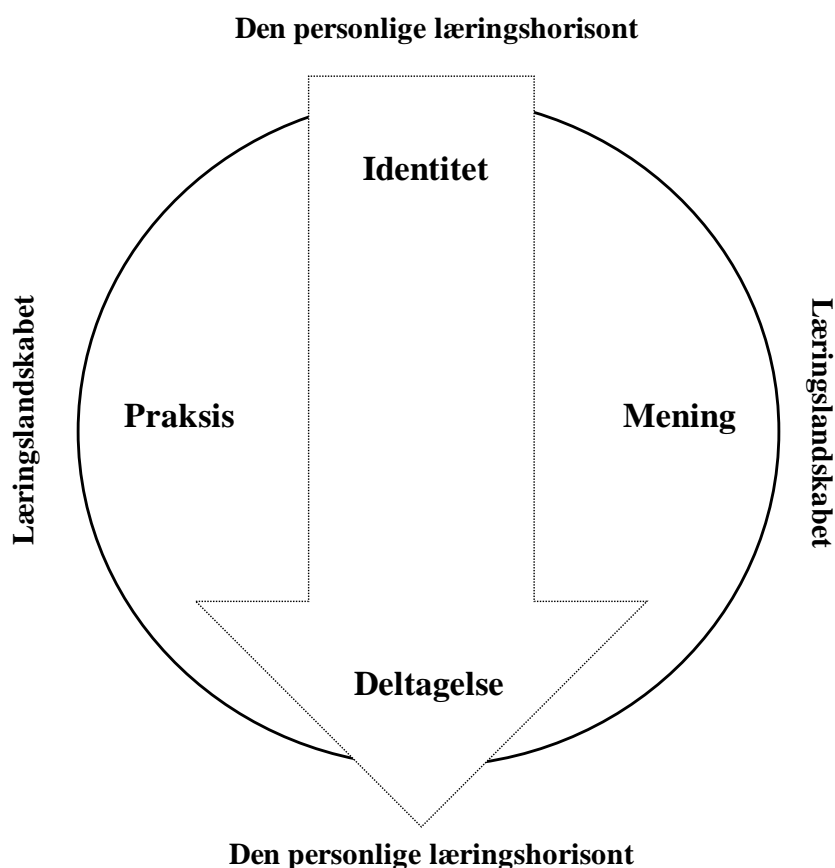
grundene til, at legitim perifer adgang ikke i sig selv sikrer medlemskab. Det er først igennem udpegninger i totale sociale situationer, at det vil vise sig, om medlemskab er muligt på længere sigt (Hasse, 2002, s. 151).

Den omtalte sociale udpegning er relateret til en given praksis. Således er den lærende altid positioneret i et socialt "rum", og situeret viden er et resultat af positioneret, situeret læring, der fører til viden om at handle i dette rum og denne praksis (Hasse, 2002, s. 89). Hasse beskriver, hvordan vi som deltagere i praksis positioneres. Med en position forstås den måde, hvorpå vi betegner os selv og hinanden, og positionering henviser til en persons sociale placering i forhold til andre deltagere. Således kan en nyankommen positioneres som legitim perifer deltager, og vedkommende kan også opleve sig som sådan. Men en positionering kan også omfatte grupper af personer, der karakteriseres som værende lig hinanden ud fra særligt udvalgte træk. Det kunne for eksempel være som nyansatte. Sådanne formelt udpegede positioner er noget man tilskrives, og derfor er de i højere grad et udtryk for, hvorledes omgivelserne subjektiverer det enkelte individ på et meget overordnet niveau, end udtryk for, hvorledes det enkelte individ oplever og ser sig selv. For eksempel peger Nielsen (1999) på, at den nyankomne kan være mere ny i praksisfællesskabets øjne end i sine egne. Det er ifølge ham almindeligt i den traditionelle mesterlære at se de nye lærlinge som novicer. Efter hans mening er det en misvisende kategorisering, idet den, der træder ind i et praksisfællesskab, bringer erfaringer med sig fra andre kontekster, og disse erfaringer er medkonstituerende for den fremtidige deltagelse. Dette gør sig for eksempel gældende for flere af de musikstuderende, som han har fulgt, hvor mange af dem har spillet musik, siden de var børn, og i den forstand allerede er øvede musikere, inden de overhovedet bliver optaget på konservatoriet. Det samme kan siges om flere af de nyansatte, jeg har fulgt i DSB S-tog, nemlig at nogle af dem bringer flere års erfaring med salg inden for kiosk eller anden detailhandel med sig ind i virksomheden, mens andre er helt nye i netop denne branche. Den nyansattes viden og kundskaber forstås altså hovedsageligt i forhold til det praksisfællesskab, vedkommende træder ind i, men ifølge Nielsen er det også vigtigt at tage de lærendes historie i betragtning, da den vil påvirke deltagelsen i den aktuelle praksis. Også Grønbæk Hansen er inde på noget af det samme. Hun mener, at individet, der træder ind i praksisfællesskabet, ikke først opstår i det øjeblik, men at det netop bevæger sig ind i fællesskabet med en lang række af erfaringer i bagagen (Hansen, 1998, s. 12). Det tidligere nævnte begreb om deltagerbaner tager netop højde for individers læring set som en bevægelse over tid, i og på tværs af forskellige praksisfællesskaber, og dermed også for at den lærendes historie medtænkes.

## 2.8 Opsamling

Jeg har i dette kapitel præsenteret perspektivet praksislæring og har med afsæt i Wengers sociale teori om læring etableret den begrebsramme, der skal danne baggrund for afhandlingens videre analyse af, hvorledes vi kan forstå informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet. Begrebsrammen er baseret på en socialkonstruktivistisk tolkning og udlægning af Wengers sociale teori om læring, hvor særligt meningsforhandling og -dannelse tildeles en central betydning. I kapitlet har jeg peget på en indbygget dobbelthed i Wengers teori, hvor han så at sige står med det ene ben i den sociokulturelle tradition og det andet i socialkonstruktivismen. Når jeg fremhæver socialkonstruktivismen, træffer jeg således i kapitlet et mere omfattende valg af videnskabsteoretisk tilgang og vil derfor senere, dels i kapitel 5 og dels i konklusionen, diskutere de analysestrategiske implikationer af dette.

Begrebsrammen er organiseret omkring de to metaforer: læringslandskabet og den personlige læringshorisont, inden for hvilken Wengers fire hovedbegreber; praksis, mening, deltagelse og identitet er beskrevet. De fire hovedbegreber er centrale for den videre analyse og vil derfor i kapitel 5 blive yderligere diskuteret som afhandlingens analysebærende begreber. På dette stadie i analysen kan der på baggrund af metaforer og hovedbegreber skitseres en basismodel, der kan fungere som en visualisering af begrebsrammen. Basismodellen tages op igen i kapitel 9 og vil på baggrund af den videre analyse blive udviklet yderligere. Modellen ser på nuværende tidspunkt ud som vist nedenfor i figur 6.



**Figur 6. Basismodel udformet med afsæt i begrebsrammen.**

I begrebsrammen præsenteredes også en række supplerende begreber, som jeg har valgt at inddrage med det formål, på udvalgte steder at uddybe Wengers teori. Begreberne præsenteredes undervejs i kapitlet, der hvor de bidrog med yderligere indsigt i forhold til Wengers teori og hans hovedbegreber. De valgte supplerende begreber er ikke medtaget i basismodellen (figur 6), da de anses for at være knyttet til de fire hovedbegreber på samme måde, som Wengers øvrige begreber er det.

Det første supplerende begreb var begrebet ”symbolsk praksis”, der indførtes med henblik på at åbne meningsforhandlingsprocessen mere op. I kapitlet blev der peget på, at det er analysestrategisk nødvendigt at udbygge Wengers tilgang til meningsforhandling, hvis vi skal kunne forstå, hvorledes meningsforhandling foregår i praksis. Som nævnt giver Wenger ikke selv nogen særligt detaljerede eksempler på, hvordan meningsforhandling foregår in situ. Af samme årsag introduceredes også begrebet ”forhandlingens dilemmaer”, idet det henleder vores opmærksomhed på, at konflikter og dilemmaer kan bidrage til en analyse af meningsforhandling og -dannelse, samt at

sådanne dilemmaer har betydning for læring. Dette aspekt er ikke behandlet særligt indgående hos Wenger. I kapitlet anvendes begrebet ”forhandlingens dilemmaer” desuden til at fremhæve, at identifikationen af dilemmaer i meningsforhandlingen er værdifuld for vores forståelse af, hvorledes praksisfællesskaber kan udvikle sig gennem meningsforhandling. Begrebet ”forhandlingens dilemmaer” supplerer altså Wengers teori, da man her savner en mere eksplicit kobling mellem magt- og konfliktforhold og meningsforhandling.

I kapitlet diskuteredes begrebet deltagelse dels i overensstemmelse med Wenger som et aspekt af meningsforhandlingen og dels ved at fremhæve begrebet legitim perifer deltagelse, der iværksætter ikke har nogen fremtrædende plads hos Wenger (2004). Herefter suppleredes begrebsrammen med begrebet deltagerbaner. Deltagerbanebegrebets væsentlige bidrag er, at det åbner for en forståelse af individets læring som relateret til deltagelse og meningsforhandling både i og på tværs af praksisformer og -fællesskaber. Samtidig peger begrebet på, at der i praksis eksisterer et felt af mulige ”veje” eller ”baner”, som emergerer i samspillet mellem nyankomne og mere erfarne medlemmer i fællesskabet. Da Wenger ikke taler om deltagerbaner, men derimod mere diffust om en række forskellige former for ”baner”, synes begrebet deltagerbaner at kunne bidrage til en mere fokuseret analyse af individers læring i og på tværs af praksisfællesskaber og til at fremhæve, at nyankomne bringer forskellige erfaringer og perspektiver på deres deltagelse med sig ind i mødet med praksis.

Til sidst introducerede jeg i kapitlet et fjerde begreb, nemlig begrebet positionering, idet Wenger ikke anvender et sådant begreb og ej heller beskæftiger sig særligt indgående med positionen som nyankommen. Begrebet anvendes til at uddybe begrebet legitim perifer deltagelse for herigennem at sætte yderligere fokus på den særlige proces gennem hvilken nyankomne tilbydes adgang til praksisfællesskaber og opnår medlemskab. Begrebet positionering bidrager til at nuancerer begrebet legitim perifer deltagelse ved at åbne for mulige analyser af, hvordan den nyankomnes læring forbindes med skiftende positioner i praksis og dermed af læring som ændringer i den enkeltes deltagelse i praksis.

Perspektivet praksislæring – og herunder den valgte begrebsramme – udgør således det ”blik”, jeg i afhandlingen vil iagttage informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet med. Som nævnt vil jeg vende tilbage til begrebsrammen og de analysebærende begreber i kapitel 5, hvor afhandlingens videns- og analysestrategi præsenteres.

### 3 Nyansattes informationssøgning

#### 3.1 Indledning

I dette kapitel ses der nærmere på, hvad der allerede vides om informationssøgning og læring i arbejdslivet, og hvad der vides om nyansattes informationssøgning. Der er altså tale om en gennemgang af eksisterende forskningsresultater inden for de nævnte områder og herunder en diskussion af, hvorledes denne forskning på forskellig vis bidrager til at belyse afhandlingens emne. Kapitlet er disponeret således, at jeg i det førstkommande afsnit vil præsentere en række af de forskningsbidrag, der søger at beskrive informationssøgning i relation til arbejdslivet. Der er i mange år blevet forsket i informationssøgning i forskellige arbejdskontekster. Ifølge Case (2007) er det almindeligt, at denne type forskning fokuserer på bestemte fag eller professioner, det vil sige at informationsøgning studeres blandt en gruppe mennesker, som tilhører en bestemt profession. Det gælder for eksempel ofte ingeniører, sygeplejersker, jurister eller journalister. Fokus kan også være på personer der udfører bestemte jobfunktioner som for eksempel forskning eller ledelse. Et fællestræk ved denne forskning er, at der ved valg af undersøgelsespersoner meget ofte prioriteres professioner, der har basis i enten en lang eller mellemlang uddannelse. Dette skyldes formodentlig et ønske om at undersøgelsespersonerne skal have et vist uddannelsesniveau kombineret med en grundlæggende antagelse om, at det arbejde, som professionen udfører, er særligt informationsintensivt<sup>15</sup>. Der findes således relativt få studier af informationssøgning i relation til arbejde blandt professioner eller faggrupper med enten ingen eller kortere uddannelsesbaggrund. Med kortere uddannelser tænkes her for eksempel på de danske erhvervsuddannelser, hvor uddannelse sker som en vekselvirkning mellem skole og praktik. Chatmans (1987, 1991) studie af kvindelige skolepedeller, Lloyds studier blandt brandmænd (2004) og ambulancereddere (2009), Veinots (2007) studie af el-inspektører samt denne afhandlings studie af nyansatte salgsassistenter er dog alle eksempler på sådanne studier.

---

<sup>15</sup> Leckie, Pettigrew & Sylvain argumenterer for eksempel i deres artikel om professionelles informationssøgning for valget af faggrupperne ingeniører, jurister, sygeplejersker, læger og tandlæger ved at sige: "These groups were chosen because there is a body of scholarship about them [...]" (1996, s. 163).

Som nævnt i kapitel 1 findes der endnu kun relativt få studier af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet. Hvor der i en længere årrække er blevet forsket i emnet informationssøgning og læring i uddannelsessammenhænge, synes der ikke at have været helt det samme fokus på informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet. Derimod eksisterer der enkelte studier af novicer kontra eksperters informationssøgning. Jeg vil tage afsæt i et af disse studier som ét eksempel på, hvordan vi kan forstå novicers/eksperters informationssøgning, og diskutere resultaterne af det valgte studie i forhold til, hvad der vides om novicers kontra eksperters læring. Endelig findes der en række studier af, hvilken betydning informationssøgning har for nyansattes socialisering og læring i mødet med en ny organisation. Disse studier er selvfølgelig interessante i forhold til denne afhandlings emne og vil derfor blive inddraget. Afslutningsvis belyses hvilke strategier de nyansatte anvender, når de søger information, herunder hvilke faktorer der har betydning for valg eller fravalg af informationssøgestrategi. Kapitlet rundes af med en diskussion af begrænsningerne ved den eksisterende forskning set i forhold til det valgte praksislæringsperspektiv.

### 3.2 Informationsøgning i relation til udførelse af arbejdsopgaver

En betragtelig del af forskningen i informationssøgning i relation til arbejde er som sagt ikke koblet til begrebet læring, men er derimod centreret omkring begreberne opgave og arbejdsopgave<sup>16</sup> (for eksempel Byström & Järvelin, 1995; Byström, 1997; Byström & Hansen, 2002; Byström & Hansen, 2005; Ingwersen, 2000; Ingwersen & Järvelin, 2005; Leckie, Pettigrew og Sylvain, 1996; Vakkari, 1998). Der er tale om en biblioteks- og informationsvidenskabelig forskningsretning i fortsat udvikling, hvor der forskes i informationssøgning i relation til løsning af bestemte opgaver (Vakkari, 1998). Byström og Järvelin (1995) indleder en fælles artikel med at konstatere, at der i dag er almindelig enighed om, at en persons informationssøgning afhænger af vedkommendes arbejdsopgaver, samt af de problemer der knytter sig til udførelsen af disse. Den ansatte forventes at skulle løse en række arbejdsopgaver og vil i den forbindelse kunne opleve, at der ikke altid er overensstemmelse mellem vedkommendes viden om opgaven og så den viden, der er nødvendig for at løse opgaven. Heraf udspringer den ansattes informationsbehov som et resultat af den oplevede usikkerhed, der følger med en

---

<sup>16</sup> På engelsk anvendes begreberne "task" og "work task".

ufuldstændig viden om enten input, procedurer eller output ved en given arbejdsopgave (Vakkari 1998, s. 370).

Begrebet arbejdsopgave er en underkategori til begrebet opgave. En opgave defineres som et bestemt stykke arbejde, og en arbejdsopgave er dele af det arbejde, som en person har forpligtet sig til over for sin arbejdsgiver (Byström & Hansen, 2002, 2005). En opgave manifesterer sig ved at blive udført og er kendetegnet ved at have en tydelig begyndelse og afslutning. Det kan dog ofte være, at opgavens start og slutning først kan identificeres retrospektivt. Informationssøgning anses for at være et centralt element i udførelse af arbejdsopgaver og forstås som en opgave i sig selv. Opgaven starter med individets erkendelse og analyse af eget informationsbehov og fortsætter herefter over i selve informationssøgeprocessen, der afsluttes med en eventuel evaluering af søgeresultatet (Byström & Hansen, 2002, 2005). Konteksten for informationssøgningen er arbejdsopgaven, men informationssøgning kan forekomme på forskellige stadier i opgaveløsningen, såsom under: 1) definition af arbejdsopgave, 2) udførelse af arbejdsopgave og 3) afslutning af arbejdsopgave (Byström, 1997).

Opgaveudførelse sigter normalt mod et givet mål eller et resultat, der ønskes opnået, og derfor er der normalt også et formål med at udføre en opgave. Hvad der er formålet med en opgave, kan dog opfattes forskelligt i en organisation. Byström og Järvelin (1995) og Ingwersen (2000) taler således også om ”perceived tasks”, hvilket kobler individets subjektive opfattelse/oplevelse af opgavens karakter til begrebet opgave. Med begrebet ”perceived tasks” menes, at en given opgaves mål, formål og indhold fortolkes forskelligt af dem, der udfører opgaven, og årsagen til disse forskellige fortolkninger skal findes i personernes individuelle kognitive strukturer. Begrebet opgave/arbejdsopgave har derfor sine rødder i en kognitiv tilgang til informationssøgning og -genfinding. Det er individets opgaveløsning, der er udgangspunktet, når informationssøgning i relation til arbejdsopgaver studeres, og det er primært individets kognitive strukturer, der har betydning for, hvorledes den konkrete opgave forstås og fortolkes.

Begrebet opgave er også blevet anvendt til at analysere gruppers informationsadfærd, hvor dét, der undersøges, er gruppens indflydelse på de enkelte gruppemedlemmers informationssøgning (Hyldegård, 2006). Opgaveløsning anses således for at være både situations- og kontekstafhængig i den forstand, at der altid eksisterer nogle ydre rammer og forudsætninger for opgaveløsning, som individet påvirkes af.



Leckie, Pettigrew og Sylvain (1996) går et skridt videre og knytter begrebet arbejdsopgave til den rolle, som den ansatte skal udfylde. De professionelle, som undersøges (ingeniører, læger, sygeplejersker, tandlæger og jurister), udfylder flere forskellige roller i deres daglige arbejde. En sådan rolle er ikke kun relateret til de opgaver, den professionelle traditionelt forventes at udføre, men kan ofte også være en rolle som serviceleverandør, leder, rådgiver, planlægger og underviser. Forfatterne mener, at informationsbehov og informationssøgning først afhænger af rollen og dernæst af de deraf afledte arbejdsopgaver. På baggrund af et litteraturstudie udvikler forfatterne en model over professionelles informationssøgning, som efterfølgende er blevet anvendt til andre lignende studier (for eksempel Landry, 2006).

Forestillingen om, at informationssøgning skulle være en selvstændig opgave i opgaven, er dog blevet udfordret. Gennem et 3-årigt studie af den årlige arbejdsplanlægningsproces på et offentligt kontor, hvis formål det er at yde teknisk assistance ved naturbevarende initiativer, ønsker Solomon at forstå informationens rolle i arbejdslivet (Solomon, 1997 a,b,c). Som en del af konklusionen gør han op med tanken om, at informationssøgning kan ses som en opgave i opgaven:

”[...] participants do not think of information or actions to collect, process, or use information as something separate from the task or problem at hand. Information behaviour is part and parcel of everything that goes on in their information worlds” (Solomon, 1997b, s. 1125).

Som jeg vil diskutere i det videre anser jeg netop dette for at være en af svaghederne ved begrebet arbejdsopgave, at informationssøgning beskrives som en særlig opgave i opgaven, og dermed bliver konteksten for informationssøgning reduceret til arbejdsopgaven og de umiddelbare forudsætninger for at løse den. Vender vi tilbage til den i kapitel 2 præsenterede basismodel (figur 6) ser vi, at konteksten for informationsøgningen må forstås som noget, der omfatter langt mere, som for eksempel meningsforhandling.

### *3.2.1 Opgavekompleksitet og ekspertise*

Forskning i informationssøgning i relation til arbejdsopgaver har peget på en sammenhæng mellem opgavers kompleksitet og informationssøgning i relation hertil. Opgavekompleksitet skal forstås som den usikkerhed, der knytter sig til manglende viden om opgavens mål, opgaveprocessen og den information, der er nødvendig for at løse en opgave. Til komplekse opgaver hører opgaver, der enten er nye for den ansatte

eller opgaver der indebærer beslutningstagning. Igennem et studie i en offentlig administration viser Byström og Järvelin (1995, s. 211), at når arbejdsopgavens kompleksitet øges, så bliver informationsbehovet også mere komplekst og uklart. Dette afspejles blandt andet gennem øget brug af forskellige informationsressourcer. Ved mindre komplekse arbejdsopgaver, såsom rutineopgaver, synes løsningerne at ligge mere lige for, hvorfor informationsbehovet her viser sig at være klart og afgrænset. Årsagen hertil er, at den komplekse opgave anses som værende problematisk, og den, der udfører opgaven, vil derfor behøve information til først at formulere problemet og derefter til at løse det. Modsat rummer simple opgaver ingen eller kun ringe usikkerhed og er derfor i udgangspunktet ikke problematiske.

Byström (1997) bemærker, at det i studiet af den offentlige administration viste sig, at størstedelen af de ansattes arbejdsopgaver var rutineopgaver. Det skyldtes dels, at mange opgaver var standardiserede og fulgte bestemte procedurer, og dels at mange af medarbejderne havde været i det samme job i adskillige år. Ud fra dette knytter der sig derfor endnu et aspekt til opgavekompleksitet, idet det bliver rimeligt at antage, at medarbejderens erfaring med at udføre opgaven har betydning for, i hvilket omfang og på hvilken måde der søges efter information. En række studier udført af Solomon (1999) viser da også, at betydningen af opgavekompleksitet for informationssøgningen ændres over tid. Således kan dét, en ekspert anser som værende en rutineopgave, fremstå som en kompleks opgave for novicen. Samtidig kan opgaver, der af alle medarbejdere på et givent tidspunkt opleves som komplekse, med tiden opleves som mindre komplekse. Solomon peger på, at sidstnævnte udvikling i oplevelsen af opgavekompleksitet kan tilskrives den sociale kontekst, der har indflydelse på hvad ”man” i den pågældende organisation forstår ved information, hvor og hvornår der søges efter information, samt den måde information anvendes på. Da meget tyder på, at oplevelsen af opgavekompleksitet knytter sig til erfaring med opgaveløsning, skal vi i det følgende se nærmere på, hvorledes henholdsvis novicer og eksperter søger information.

#### 3.2.2 *Novicer og eksperters informationssøgning*

Der eksisterer en række studier af, hvorledes novicer kontra eksperter søger information, og denne forskning fordeler sig inden for to hovedgrupper. I den ene gruppe ser man på hvilken betydning erfaring med informationssøgning har for,

hvorledes der søges information, det vil sige at det undersøges, hvorledes personer med ingen eller begrænset erfaring med informationssøgning søger efter information i modsætning til personer med mere erfaring i informationssøgning.<sup>17</sup> Sådanne studier er ikke nødvendigvis knyttet til bestemte fag eller professioner. I den anden gruppe ser man derimod på, hvorledes novicer inden for et fag søger efter information i modsætning til den måde hvorpå eksperter inden for samme fag søger efter information. Det er et eksempel på den sidstnævnte type forskning, jeg her vil fremhæve. Der er tale om en studie udført af Cole og Kuhlthau (2000). De har fulgt 15 advokater på forskellige stadier af deres karriere. Undersøgelsen tager sit teoretiske udgangspunkt i Brenda Dervins sense-making teori (se for eksempel Dervin, 1992), og beskriver informationssøgning som en kognitiv proces, hvor det at søge information er en proces rettet mod en løbende tilpasning af individets kognitive strukturer til ændringer i omgivelserne. Ændringer i omgivelserne skaber en problemsituation, hvor individet oplever et hul i sin viden og herigennem motiveres til at søge information for at ”bygge bro” over dette hul. Dette beskrives som en meningsdannelsesproces. Cole og Kuhlthau er af den opfattelse, at eksperten igennem sit arbejde får opbygget et kognitivt skema til problemidentifikation, der automatisk hentes frem, når vedkommende står over for en problemsituation. Dette kognitive skema virker igennem mønstergenkendelse. Gennem analyse af en interview-undersøgelse når de frem til, at den nystartede advokat ser information som noget ”objektivt”, for eksempel i form af facts, som han/hun forsøger at sammenstykke uden at besidde evnen til at kunne forestille sig, hvad resultatet af opgaven (sagen) og den heraf fremkomne problemsituation kan blive. Denne evne kommer først med erfaringen. Således beskrives den erfarne advokats forhold til information som en evne til at kontekstualisere opgaven og problemsituationen og igennem denne kontekstualisering at værdiforøge sin forståelse og brug af informationen. Cole og Kuhlthau konkluderer, at det er igennem denne værdiforøgelse, at den erfarne advokat bidrager positivt til den advokatpraksis, som vedkommende er en del af.

---

<sup>17</sup> Et eksempel på sådan forskning kan være denne artikel af Lazonder, A. W.; Biemans, J. A. & Wopereis, G. J. H. (2000). Differences between Novice and Experienced Users in Searching Information on the World Wide Web. *Journal of the American Society for Information Science*, 51(6): 576-581.

### 3.2.3 Novicer og eksperters læring

Cole og Kuhlthaus undersøgelse bidrager til at belyse, at eksperten har andre forudsætninger og dermed en anden tilgang til problemløsning og informationssøgning end novicen. Denne konklusion er dog ikke overraskende og kan understøttes af teorier om læring og viden i praksis. For eksempel er ekspertens særlige måde at arbejde på tidligere blevet beskrevet hos for eksempel Schön (1985, på dansk i 2001) og Dreyfus og Dreyfus (1986, 1999). Begge steder beskrives det, hvordan novicen benytter sig af regelbaserede færdigheder modsat eksperten, der benytter sig af mønsterbaserede færdigheder. Væsentligt er det, at ekspertens mønsterbaserede læsning af en situation resulterer i intuitiv handling, hvilket giver eksperten både et intellektuelt og handlingsmæssigt råderum, som novicen ikke har. Derfor har eksperten en anden tilgang til problemløsning end novicen. Det er ifølge Schön (2001) et kendetegn ved den professionelle praktiker, at denne har en viden i praksis, der udvikles igennem refleksion i praksis. Ekspertens viden opbygges gennem læreprocesser, og denne læring sker som en naturlig konsekvens af den professionelles virke i praksis. Dreyfus og Dreyfus (1986) beskriver udviklingen fra novice til ekspert som et kontinuum. For det første ændres grundlaget for arbejdets udførelse fra generelle principper til konkrete erfaringer. For det andet skifter de måder, hvorpå den professionelle ”ser” eller ”læser” situationer. Novicen evner ofte ikke som eksperten at se situationer som helheder, men oplever i stedet kun dele eller enkelte aspekter af en situation. Endelig for det tredje skifter den professionelles position fra som ny at være observerende til at udvikle sig til en engageret deltager.

Daley (1999) har i et studie blandt sygeplejersker forsøgt at afdække de læringsstrategier, som henholdsvis novicen og eksperten anvender. Hun tager blandt andet udgangspunkt i Schöns arbejde, men mener, at vi fortsat mangler indsigt i hvori den reflektive læreproces egentlig består. Derfor ønsker hun at afdække de læreprocesser, der ligger bag udviklingen fra novice til ekspert hos professionelle praktikere. Daley definerer ikke eksperter og ekspertise alene ud fra, hvor mange år den enkelte sygeplejerske har været ansat, det vil sige hvor mange års erfaring med arbejdet vedkommende har. I stedet definerer hun ekspertise som den professionelles respons på konkrete begivenheder i praksis. Hun præsenterer derfor sine undersøgelsespersoner for en række kliniske narrativer konstrueret på baggrund af praksis og ser på, hvorledes de responderer på disse i relation til Dreyfus og Dreyfus tredeling, som er nævnt ovenfor. Ud fra deres respons inddeles undersøgelsespersonerne i to grupper. Det viste sig, at gruppen af novicer havde mellem et halvt og halvandet års erfaring med arbejdet som

sygeplejerske, hvor gruppen af eksperter havde mellem femten og cirka tredive års erfaring.

Som hos Cole og Kuhlthau fortæller Daleys undersøgelse os noget om, hvordan henholdsvis novicer og eksperter søger information. Men til forskel fra Cole og Kuhlthau giver hendes undersøgelse indsigt i koblingen mellem informationssøgning og læring blandt de to undersøgte grupper. Hun beskriver novicernes læreproces som værende rettet mod forståelse og tilpasning. Hun kalder læreprocessen for begrebsliggørelse (concept formation), idet novicerne forsøger at sætte begreber på meningsfulde oplevelser. Novicerne lærer i praksis ved at søge og tilegne sig information og ved at koble denne information til konkrete oplevelser i praksis. Ifølge Daley er novicerne meget åbne i deres informationssøgning: "[...] just soaking up information to form concepts" (1999, s. 138), og deres læreproces forløber mere tilfældigt end ekspertens. Dette skyldes også, at novicernes læring i højere grad er styret udefra, hvilket vil sige, at de er mere afhængige af at få at vide af andre, hvad og hvordan de bør eller kan lære. Dette forhold indvirker også på de læringsstrategier, novicerne anvender. Læringsstrategierne er ofte knyttet til anvendelsen af de informationsressourcer, som er formelt anerkendte, som for eksempel det at konsultere lærebøger og opslagsværker, spørge eksperter til råds eller deltage i formel efteruddannelse.

I modsætning hertil sker læringen hos eksperterne i højere grad som en dialog med praksis med afsæt i klienternes behov. For dem er det deltagelsen i praksis, der rummer det afgørende læringspotentiale. De søger og modtager information fra mange kilder og behandler denne information i dialog med kollegaer. En social proces af erfaringsdeling og meningsforhandling, der over tid fører til en ændring af praksis, men som også er en proces, der medvirker til at afgøre, hvad der er vigtigt og mindre vigtigt. Igennem dialogen sker der en prioritering af information. Eksperterne kombinerer nyt med tidligere erfaringer, de kan improvisere og har i det hele taget mere sans for detaljer. Eksperterne er selvstændige og har indblik i deres egen læring. Man kan sige, at de har opnået erfaring med at lære i praksis, og derfor kan de i højere grad frigøre sig fra de formelt anerkendte læringsstrategier, som novicerne benytter sig af. Flere af sygeplejerskerne i denne gruppe nævnte, at de igennem deres arbejdsliv havde udviklet læringsstrategier, der medvirkede til at facilitere deres egen læring. Eksperterne havde samtidig et billede af sig selv som dele af et større system (som kan tolkes som bestående af forskellige praksisfællesskaber), og af at det nævnte system rummede både læringsmuligheder og -barrierer.

Daleys undersøgelse giver et mere nuanceret billede af forholdet mellem opgavekompleksitet, ekspertise og informationssøgning. På det overordnede plan når hun frem til de samme resultater som Cole og Kuhlthau (2000), hvad angår henholdsvis novicens og ekspertens informationssøgning. I lighed med Solomon (1999) viser hun, at måderne der søges information på, ændres over tid, og at disse ændringer i et vist omfang kan tilskrives den sociale kontekst. For novicerne handler det om, hvordan kollegaerne, de mere erfarne, har indflydelse på, hvilke informationsressourcer de retter deres opmærksomhed mod. For eksperterne handler det om deltagelse, dialog og erfaringsudveksling med kollegaer, der fører til en vurdering af, hvad der er vigtig information. I begge tilfælde sker der en prioritering af informationen. Endelig viser Daley, hvorledes henholdsvis novicens og ekspertens informationssøgning er koblet til deres forskellige læringsstrategier.

Vender vi tilbage til begrebet opgavekompleksitet, så taler Hjørland og Christensen (2002, s. 961) i en artikel om ”perceived (subjective) complexity”. Begrebet hentyder til, at oplevelsen af opgavekompleksitet er en subjektiv størrelse, der influeres af, i hvor høj grad den professionelle udfordrer sin egen viden og afsøger nye teorier og metoder, der eventuelt bryder med de inden for faget på et givet tidspunkt herskende tendenser. Med afsæt i Daleys undersøgelse kan vi sige, at i hvor høj grad en professionel praktiker udfordrer sin egen viden og afsøger nye metoder i eller udenfor feltet, kan være et udtryk for en læringsstrategi. Vi kan også se, at en sådan læringsstrategi må tilhøre eksperthen eller den mere erfarne professionelle praktiker.

I et praksislæringsperspektiv handler informationssøgning således ikke så meget om individuel opgaveløsning og opgavens mulige eller subjektivt oplevede kompleksitet, men snarere om læring. Det er den enkeltes læring i praksis, der har betydning for, hvor og hvordan der søges information. At det handler om læring, bliver endnu tydeligere i eksisterende studier af nyansattes informationssøgning. Her er fokus rettet mod at undersøge informationssøgningens betydning for nyansattes socialisering. Jeg vil derfor forlade diskussionen om informationssøgning og arbejdsopgaver og i de følgende afsnit gå videre med en præsentation samt diskussion af en række forskellige studier af nyansattes informationssøgning.

### 3.3 Nyansattes informationssøgning

Forskning i nyansattes socialisering har særligt interesseret sig for, hvordan nyansatte i deres første ansættelsestid søger information som støtte til:

- udførelsen af arbejdsopgaver
- socialisering
- identitetsdannelse

Studier af nyansattes informationssøgning er overvejende at finde blandt en gruppe amerikanske forskere i organisationspsykologi (for eksempel Miller and Jablin, 1991; Ostroff and Kozlowski, 1992; Major and Kozlowski, 1997; Saks and Ashforth, 1997; Morrison, 1993a, 1993b, 1995, 2002; Morrison & Vancouver, 2000; Borgatti and Cross, 2003). Fokus i disse studier er på, hvorledes nyansatte socialiseres, og på betydningen af de informationssøgestrategier og informationsressourcer, der anvendes i relation hertil.

I Norden findes der også en række centrale forskningsbidrag fra Cathrine Filstad Jakobsen, der i sin Ph.d.-afhandling (2003a) og sine senere bøger (Jakobsen, 2003b; Filstad & Blåka, 2007) udvikler en forståelse af nyansattes socialisering som værende både en individuel og en social læreproces. Hun interesserer sig ikke primært for nyansattes informationssøgning, men undersøger derimod betydningen af rollemodeller for den nyansattes læring. Hun diskuterer således, hvad det er for viden, de nyansatte efterspørger, hvordan de lærer, og hvordan de i den forbindelse bruger rollemodeller.

I de næste afsnit vil jeg gennemgå og diskutere hovedparten af de ovenfor nævnte studier af nyansattes informationssøgning, dels for at skitsere, hvad der allerede vides om nyansattes informationssøgning, og dels for at diskutere denne forskning i forhold til forskellige syn på socialisering og læring.

#### *3.3.1 Hvorfor søger nyansatte information?*

Miller og Jablin (1991) er blandt de første til at undersøge, hvilke faktorer der har indflydelse på nyansattes informationssøgning. Deres udgangspunkt er, at den nyansatte i mødet med en ny organisation er afhængig af information for at kunne afklare egen rolle. Selvom organisationer forsøger at tilbyde det, man anser for relevant information til den nyansatte, opleves det ofte som værende utilstrækkeligt til at dække den nyansattes informationsbehov. Der kan ganske enkelt være tale om, at der gives adgang

til for lidt eller forkert information. Det kan også skyldes, at den nyansatte ikke har de rette forudsætninger for at kunne tilegne sig og anvende informationen. Miller og Jablin ser derfor den nyansattes situation som præget af en høj grad af usikkerhed, der har som konsekvens, at den nyansatte oplever flertydighed og konflikt i relation til egen rolle. Situationen efterlader den nyansatte med et behov for 1) bevidst at lære om og tilegne sig værdier og bestemt adfærd og 2) ofte at ræsonnere over, hvad han/hun ikke ved, og over, hvordan han/hun får fat i relevant information. Informationssøgning medvirker altså til at reducere usikkerhed hos den nyansatte.

Det bliver således relevant at se på informationssøgning som en aktivitet den nyansatte anvender som støtte i socialiseringsprocessen, og den tidligere omtalte forskning har da også primært ønsket at belyse, hvilken betydning nyansattes informationssøgning har for netop denne proces. Organisationssocialisering er overvejende blevet set som den proces, hvor individet tilegner sig nødvendige holdninger, overbevisninger, værdier og færdigheder (Jakobsen, 2003b). Morrison (1993b) beskriver det, hun betegner som tre traditionelle tilgange til socialisering: 1) Stadiemodeller, der skildrer forskellige stadier i socialiseringsprocessen som en nyansat skal igennem, 2) socialiseringstaktikker, som organisationer kan anvende og 3) fokus på de kognitive processer, igennem hvilke den nyansatte forsøger at forstå, mestre og tilpasse sig de nye omgivelser. Alle tre tilgange har således fokus på socialisering i form af den nyansattes tilpasning til organisationen. Vi har ovenfor set samme forståelse af tilpasning hos Daley (1999) i hendes undersøgelse af novicers og eksperters læring. Morrison kritiserer, at forskning i socialisering har set den nytilkomne som værende reaktiv, det vil sige som alene tilpassende sig omgivelserne, frem for proaktiv og dermed handlende aktivt i forhold til omgivelserne. Hun udfordrer i to artikler denne opfattelse af socialisering, og ændrer dermed også syn på hvilken betydning informationssøgningen har for socialiseringsprocessen (Morrison 1993a, 1993b). I flere studier har hun undersøgt nyansattes informationssøgning, og hun viser, at det netop er igennem informations-søgning at den nytilkomne kan agere proaktivt i forhold til de nye omgivelser. Proaktivitet forstås som al adfærd rettet mod at opsøge mulig interaktion, og således betragter Morrison socialisering som værende noget, der foregår både på organisationens og den nytilkomnes initiativ. Morrisons undersøgelser indikerer at proaktiv informationssøgning har en unik effekt på socialiseringsprocessen, og faktisk gør en forskel for den nyansattes muligheder for at ”overleve” i det nye job.

Også Major og Kozlowski (1997) viser, at der er en sammenhæng mellem nyansattes proaktive informationssøgning og forløbet af deres socialiseringsproces. De finder det



dog væsentligt at få mere at vide om, hvorfor den nyansatte er proaktiv, da de mener, at proaktivitet er en gensidig proces. For eksempel antager de, at nyansatte, der af deres nærmeste chef og kolleger opfordres til interaktion og proaktivitet, vil opleve socialiseringsprocessen mere positivt end den nyansatte, der i højere grad overlades til sig selv:

”In the case [...] where proactivity is a *reciprocal* transactional process, it seems likely that proactivity would be linked to positive socialization outcomes” (Major & Kozlowski, 1997, s. 26 – forfatterens kursivering).

Ud fra denne opfattelse vil proaktiv informationssøgning altså kunne påvirkes af både chefers og kollegaers aktive adfærd. Dette bekræftes af Saks og Ashforth, der påviser, at den nyansattes tilgang til information i socialiseringsprocessen er relateret til organisationens socialiseringsinitiativer:

”[...] what newcomers do during socialization (e.g. acquire information through feedback and observation) is partly a function of what organizations do to newcomers during socialization (e.g. the use of specific socialization tactics) and newcomers’ frequency of information acquisition partly explains the relationship between socialization tactics and adjustment” (Saks and Ashforth, 1997, s. 58).

Etienne Wenger siger det samme i et interview fra 2006 (Mehlsen, 2006). Han mener, at man i organisationer ofte overser, at den nye medarbejder ikke bare tilpasser sig, men også medbringer sin egen livsbane. Hvis man ser integrationen af den nye medarbejder som en envejs-proces overser man, at den nye medarbejder bringer viden, værdier og handleviden med sig ind i organisationen. Det er altså ikke bare den nye medarbejder, der skal lære nye arbejdsopgaver og tilpasse sig en ny kultur. Virksomheden får også tilført ny energi, som kan medvirke til at få organisationen til at flytte sig.

Morrison (2002) mener endvidere at den nyansattes proaktivitet kan være drevet af forskelligt motiver. Som Miller og Jablin har hun den opfattelse, at proaktiv informationssøgning reducerer usikkerheden hos den nyansatte, men hun peger endvidere på, at der bag denne usikkerhedsreduktion kan ligge forskellige motiver. Der kan være tale om en forebyggende tilgang hos den nyansatte, der sigter mod at etablere sikkerhed og tryghed samt at undgå negative resultater, eller en mere (selv)promoverende tilgang, der fokuserer på udvikling, vækst og opnåelse af positive resultater. Ifølge Morrison fører tanken om usikkerhedsreduktion oftest til en

forebyggende tilgang, hvor informationssøgning bidrager til at etablere sikkerhed og tryghed. Der kan dog være situationer, hvor den nyansatte har andre motiver, og hvor fokus rettes mod personlige mål, såsom personlig udvikling eller personligt image. I sådanne tilfælde vil fokus i stedet være på den promoverende tilgang, og her spiller informationssøgningen en anden, og ofte mere proaktiv rolle.

Morrison mener desuden, at en proaktiv tilgang til informationssøgning er knyttet til en udtalt læringsorientering hos den nyansatte. Hermed kobler hun til begrebet læring og beskriver socialiseringsprocessen som en læreproces (1993b, s. 174). Men Morrison har ikke udviklet noget egentlig læringsbegreb, da hun jo i udgangspunktet arbejder med nyansattes socialisering, og derfor er det interessant, at hun i denne artikel faktisk beskriver en række læreprocesser. Hun deler socialiseringsprocessen op i fire delprocesser, der kan siges at rumme hver deres læringsindhold. Samlet set udgør de fire delprocesser det, den nyansatte skal lære for at kunne blive en del af den nye organisatoriske praksis:

- Opgaveløsning – at lære at udføre sit arbejde
- Afklaring af rolle – at udvikle en forståelse af egen rolle i organisationen
- Kulturtilpasning – at lære om og tilpasse sig organisationens kultur
- Social integration – at udvikle relationer til kollegaer

Disse fire delprocesser indfanger som helhed, at det for den nyansatte handler om at forstå sin funktion, hvilket dels rummer det at lære at udføre arbejdet og dels det at udfylde sin rolle og finde sin plads i organisationen. Det er væsentligt, at Morrison ikke kun fokuserer på, at den nyansatte skal lære at udføre arbejdet og løse bestemte arbejdsopgaver, men også på, at det er nødvendigt for den nyansatte at forholde sig til sociale relationer, organisationskulturen og sin egen rolle. At udvikle en forståelse af egen rolle i organisationen kan ses som en del af den nyansattes identitetsudvikling.

Udgangspunktet for den eksisterende forskning i nyansattes informationssøgning har som sagt generelt været socialiseringsprocessen, men med tiden bliver begrebet læring introduceret, og en interesse for læringsmuligheder og -begrænsninger for de nyansatte kan identificeres blandt flere forskere.

### *3.3.2 Nyansattes informationssøgning som del af en læreproces*

Socialisering kobles i flere studier med læring, hvor socialiseringsprocessen ses som en læreproces, igennem hvilken den nyansatte dels tilegner sig viden om arbejdet og organisationen og dels udvikler sin identitet. For eksempel ser Miller og Jablin (1991) mødet med en ny organisation som helt essentielt i forhold til at lære en ny rolle, og Ostroff og Kozlowski (1992) beskriver eksplicit den nyansattes tilpasning til en ny organisation som en læreproces. Det samme gør Saks og Ashforth:

“Socialization research has recently begun to approach socialization as a learning process in which newcomers acquire information [...] The acquisition of job and organization information is necessary for newcomers to learn and make sense of their new situation and has been found to be significantly related to adjustment and socialization outcomes” (1997, s. 50).

På trods af denne orientering mod læring er der ligesom hos Morrison ingen af de her nævnte tekster, der arbejder med et egentligt læringsbegreb, og der findes således heller ingen definitioner af, hvad læring er. Således kan anvendelsen af teorier om praksislæring heller ikke identificeres i forskningen, om end der kan identificeres enkelte lighedspunkter i begrebsanvendelsen. For eksempel beskriver Ostroff og Kozlowski (1992, s. 850) forholdet mellem begreberne information, socialisering og læring således:

”[...] the notion that there are multiple sources of information and multiple learning processes is consistent with the notion that socialization is a continuous process. Over time, different contextual features or different sources of information may become more or less salient as individuals adapt to their new environment”.

Hvad der er interessant er, at Ostroff og Koslowskli peger på, at betydningen af information er forskellig på forskellige tidspunkter i læreprocessen alt afhængig af konteksten. Ser vi endvidere på Louis (1980, s. 236), siger han direkte, at nyansatte har en perifer position i forhold til det organisatoriske fællesskab, og at de som udgangspunkt er ”on the outside”. Her ser vi altså en opfattelse af den nyansattes position, der, selvom den er formuleret ti år tidligere, ligger tæt på Lave og Wengers begreb om legitim perifer deltagelse.

At der ikke i den senere forskning i nyansattes informationssøgning findes flere eksplicitte referencer til teorier om praksislæring, skyldes formodentlig, at denne

forskning<sup>18</sup> traditionelt har anskuet socialisering som en individuel tilpasningsproces og informationssøgning som en kognitiv proces, der primært har til formål at reducere usikkerhed hos den nyansatte<sup>19</sup>. Der er i følge Filstad tale om, at et bestemt syn på organisationssocialisering dominerer forskningen:

”Traditionally, theory and research within organization socialisation has focused on these processes as individual cognitive processes and only including the learning of norms, values and expected behaviour [...] the importance of knowledge development has been recognized, but more as an individual knowledge transformation and not as a social engagement and interaction among participants in different communities of practice” (Filstad, 2004, s. 402).

Socialisering forstås altså traditionelt som tilpasning til eksisterende normer, værdier og adfærd. Morrison har dog med det før nævnte begreb om proaktivitet delvis brudt med denne tradition, idet hun fortsat fokuserer på individet, men i stedet for at se det som passivt modtagende giver det egen vilje og evne til at bidrage aktivt til socialiseringsprocessen.

Det er således først hos norske Cathrine Filstad Jakobsen (2003a, 2003b; Filstad, 2004, Filstad & Blåka, 2007), at der inddrages læringsteori og herigennem eksplicit formuleres et syn på socialiseringsprocessen, der rækker ud over individuel tilpasning, og i stedet formuleres et syn på den nyansatte som lærende. Jakobsen definerer organisationssocialisering på følgende måde:

”Organisasjonssosialisering er en prosess hvor en nyansatt i en organisasjon tilegner seg nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å bli et etablert medlem. Organisasjonssosialisering inkluderer individuelle, sosiale, kulturelle og kontekstuelle læringsprosesser” (Jakobsen, 2003b, s. 23).

Jakobsen vælger at kombinere individuel læring med social læring og anvender til sidstnævnte både ideerne om situeret læring (Lave og Wenger, 2003) og Wengers

---

<sup>18</sup> Her tænkes alene på den amerikanske forskning, der her er gennemgået.

<sup>19</sup> En sådan forståelse af informationssøgning er grundlæggende identisk med den, vi så i teorierne om informationssøgning i relation til arbejdsopgaver.

sociale teori om læring (2004). Med dette afsæt formulerer hun sig på følgende måde om forholdet mellem socialisering og læring:

”Organisasjonssocialisering vil si læring innefor en bestemt periode. Det er læringen som foregår i tidsrommet fra den nyansatte er ansatt i organisasjonen og til vedkommende er å betrakte som fullverdig medlem av denne organisasjon” (Jakobsen, 2003b, s. 60).

Socialisering er altså læring, men den form for læring, der sker i processen fra nytilkommen (legitim perifer deltager) frem mod fuldværdig deltagelse.

Samlet set har dels formuleringen af den nyansattes proaktivitet og dels den stigende fokusering på socialisering som læreproces langsomt ændret synet på den nyansattes socialisering i retning af læring forstået som praksislæring. Her er det netop en forudsætning for læring, at den nyankomne får adgang til at deltage i et praksisfællesskab og det vel at mærke forstået som aktiv deltagelse og ikke kun tilstedeværelse. Læring handler ikke kun om at tilegne sig viden for at praktisere sine færdigheder, men også om at kunne aflæse og afkode praksisfeltets normer, holdninger, værdier og kultur. Socialisering og læring bliver derved to sider af samme sag: man formes som kompetent praktiker samtidig med, at man tilegner sig praksisfeltets viden og færdigheder. Et væsentlig del af dette er, at mening og betydning af praksisfeltets aktivitet skabes på grundlag af deltagelse i praksis (jf. Elkjær, 2005, s. 49).

### 3.3.2.1 Socialisering eller læring?

Ovenstående lægger op til, at det på dette sted i afhandlingen kan være formålstjenligt at uddybe diskussionen vedrørende forholdet mellem begreberne socialisering og læring. Teorier inden for praksislæring har kæmpet med et problem, som koblingen mellem begreberne socialisering og læring har medført, nemlig at læring derved kun kan forstås som ”medlæring” eller ukritisk overtagelse af eksisterende viden og færdigheder. Det har medført, at særligt den situerede læring af nogle er blevet kritiseret for at reducere læring og videndannelse til socialisation (se for eksempel Rasmussen, 1999; og Gleerup, 2007). Mads Hermansen diskuterer forholdet mellem socialisering og læring på følgende måde:

”Spørgsmålet er imidlertid, om socialisering og læring er gensidigt overlappende begreber. Det er oplagt, at socialisering er udtryk for læring. Tilpasningen og den forbundne mulighed for at tilegne sig kvalifikation til målrettet at forstå mulighederne i

den samfundsmæssige sammenhæng er udtryk for læreprocesser. Så socialisering er også læring, nemlig den læring, som oftest sætter sig igennem bag om ryggen på personen [...] Socialisering er således et begreb, som betegner en bestemt form for læring. Det inkluderer begrebet 'medlæring' eller 'skjult læreplan', som betegner den socialiseringsproces, hvor en bestemt måde at undervise på sætter større præg på det lærte end det formelle indhold, som der undervises i" (Hermansen, 2003, s. 27).

Når vi taler om læring i praksis er det klart, at læring rummer elementer af medlæring, imitation og reproduktion af eksisterende praksis. Alle er de former for læring, man med rimelighed vil kunne henføre til socialiseringsbegrebet. Blandt fortalere for praksislæring eksisterer der da også en vis enighed om, at læreprocessen indeholder elementer af imitation og modelindlæring, men samtidig pointeres det, at det ikke er ensbetydende med, at der er tale om passiv overtagelse hos den lærende. Praksislæring handler derfor ikke kun om medlæring. Læring i praksis handler ikke om tilpasning i funktionalistisk forstand, det vil sige som adfærdsmodifikation eller omstrukturering af mentale modeller i mødet med nye omgivelser (Tanggaard, 2004b). Det handler derimod om adgang og deltagelse i praksis på personligt meningsfulde måder, og her kan læringen som nævnt tidligere antage mange forskellige retninger. Ofte rummer læreprocessen udviklingen af en selvstændig stil gennem kombinationer af forskellige aspekter af forskellige rollemodellers handlinger (Tanggaard og Nielsen, 2006). Enhver ny generation vil i et eller andet omfang gentage tidligere generationers viden og virksomhed, men det sker ofte i nye situationer, og dermed eksisterer der altid muligheden for, at noget nyt kan opstå, som vil forandre det eksisterende. Individet er ikke passiv tilskuere, men bidrager gennem deres handlinger til kontinuerlig genskabelse og fornyelse af praksis. Lave og Wenger udtrykker det således:

"Det er i den forbindelse vigtigt at lægge mærke til, at reproduktionscyklusser også er produktive. De efterlader et historisk spor af artefakter – fysiske, sproglige og symbolske – og af sociale strukturer, som med tiden konstituerer og rekonstituerer praksis" (Lave & Wenger, 2003, s. 53).

Det er også gennem deltagelse i praksis, at muligheden for at forholde sig kritisk eksisterer. Ved at forholde sig til de friktioner og forhandlinger, der pågår i praksis, bliver det ifølge Tanggaard (2006) tydeligt, at deltagerbaner ikke udgør simple reproduktioner af eksisterende deltagerbaner, men derimod kan udgøre kombinationer, kreative afprøvninger og begyndende brud med eksisterende deltagerbaner.

Elmholdt (2001, 2003) viser med afsæt i en række empiriske undersøgelser, hvordan læring kan kategoriseres med henblik på at belyse forholdet mellem stabiliserende og forandrende læreprocesser i praksis. Det bliver til følgende tre kategorier, hvoraf den første omhandler den reproducerende læring, men ikke i en passiv form:

- **Reproduktiv læring**

Her er tale om læreprocesser, hvor personer involverer sig i at udvikle deres forudsætninger for at genfrebringe eksisterende praksisformer i et fællesskab. Personens praksis forandres, mens fællesskabets praksisformer stabiliseres. Reproductiv læring er ikke ”kopierende” læring, men refererer til, at det lærte er tæt på at være en gengivelse af eksisterende praksisformer.

- **Rekonstruktiv læring**

Her er tale om omdannelse, det vil sige om læreprocesser, der udvider og forandrer fællesskabets eksisterende praksisformer uden radikalt at forandre dets grundlag. Rekonstruktiv læring involverer meningsforhandling i praksis, der forandrer både den lærende og de eksisterende praksisformer.

- **Innovativ læring**

Her er tale om overskridende læreprocesser, hvor det lærte bryder radikalt med fællesskabets eksisterende praksisformer. Her forandres eksisterende praksisformer helt grundlæggende.

Elmholdt påpeger, at rekonstruktiv og innovativ læring ikke nødvendigvis indebærer en forbedring af praksis, men blot en forandring. Han bruger de tre læringsformer til at diskutere, hvorfor det ikke kun er innovativ læring, der bør være den mest attråværdige læringsform, når vi taler læring i arbejdslivet, og udfordrer hermed antagelsen om, at der eksisterer et ”læringshierarki” med innovativ læring som det mest attraktive i toppen og reproduktiv læring som den knap så interessante læring i bunden.<sup>20</sup> Innovativ læring har længe domineret synet på læring i organisationer, og som Tanggaard (2007a, s. 80) påpeger, har det betydet, at individer og organisationer i dag forventes at være engageret

---

<sup>20</sup> Tanken om et sådant læringshierarki har blandt andet været fremherskende i teorier om den lærende organisation. Her anses rekonstruktiv og innovativ læring for at være vejen frem, som det for eksempel fremstilles af Peter Senge i hans bog ”Den femte disciplin” (1999) eller i Argyris og Schöns begreb om double-loop læring i bogen ”Organizational Learning II” (1996).

i konstant reflektiv læring, at tænke i forandringer samt ikke mindst at være positive over for dem. Ifølge Elmholdt er det nødvendigt at acceptere både reproduktiv og rekonstruktiv læring som vigtige læringsformer, idet praksis netop er kendetegnet ved rutiner og vaner, som det som nyttilkommen kan være både nødvendigt og meningsfuldt at tilegne sig. Endelig synes reproduktiv og innovativ læring at have komplementære funktioner i arbejdspladslæring snarere end at være modsætninger, som gensidigt udelukker hinanden (Elmholdt, 2003, s. 95). De tre læringsformer er således ikke ekskluderende, men vil i praksis optræde sammen i forskellige kombinationer. Ved introduktion af nyansatte kan det derfor være relevant i begyndelsen at fokusere på reproducerende og rekonstruktiv læring, men samtidig åbne op for innovativ læring.

For ikke at fastholde et syn på læring som tilpasning alene, finder jeg det derfor hensigtsmæssigt at forlade socialiseringsbegrebet og frem for at tale om nyansattes socialisering, så i stedet tale om nyansattes læring. Dét, jeg finder er den afgørende gevinst ved at anvende ordet læring frem for socialisering, er netop, at læring i praksis omfatter andet end socialisering.

#### 3.4 Nyansattes informationssøgestrategier

Vender vi tilbage til studierne af nyansattes informationssøgning viser flere undersøgelser, hvilke strategier de nyansatte anvender, når de søger information, herunder hvilke faktorer der har betydning for valg eller fravalg af informationssøgestrategi. Begrebet informationssøgestrategi dækker her over de mulige måder, hvorpå den nyansatte vælger at søge information, og hertil knytter sig også overvejelser over, hvor eller hos hvem den ønskede information befinder sig. Informationssøgestrategier er den foretrukne term i størstedelen af de studier, som jeg gennemgår her. Jeg vil dog ikke anvende begrebet informationssøgestrategier andre steder end i dette afsnit. I kapitel 9 vil jeg derimod tale om informationssøgning gennem en række valgte nedslag i meningsforhandlingen for herved at sætte fokus på de måder, de nyansatte søger information i relation til deres læring. Begrebet ”søgestrategier” anses således i denne sammenhæng for at være for begrænset, da det alene sætter fokus på individernes intentionelle handlinger og ikke på disse handlingers indlejring i meningsforhandlingen.

Det er almindeligt i den eksisterende forskning, at der fokuseres på ”personer” som den primære kilde eller informationsressource. For eksempel nævner Miller og Jablin (1991,



s. 97) følgende potentielle informationsressourcer af relevans for den nyansatte: 1) ledelsen, 2) nærmeste kollegaer (kontaktperson, side- og underordnede kollegaer), 3) andre kolleger i organisationen, 4) eksterne personer (kunder), 5) selve jobbet. Også hos Major og Kozlowski (1997) samt hos Morrison og Vancouver (2000) argumenteres der for, at de nærmeste kollegaer er vigtige ressourcepersoner. Samme tendens ses hos Ostroff og Kozlowski (1992, s. 856), som arbejder ud fra følgende opdeling: 1) mentor (overordnet), 2) kontaktperson eller nærmeste chef, 3) nærmeste kolleger (side- eller underordnede). De fortsætter listen, men interessant nok ikke længere med personer, men i stedet med en række aktiviteter i form af: 4) observation (af andre), 5) eksperimentering (testning og afprøvning), og til sidst nævner de 5) manualer, hvorfra man kan hente informationer om regler, procedurer, produkter etc. (1997, s. 16). Orienteringen mod det interpersonelle dominerer de måder, hvorpå man i disse undersøgelser mener, der kan søges information på. Således er der ingen af de her gennemgåede undersøgelser, der forholder sig til nyansattes brug af arkiver, biblioteker eller andre former for informationssystemer.

Morrison (1995) skelner mellem det, hun kalder henholdsvis aktiv og passiv informationssøgning. Det er tidligere nævnt, at aktiv informationssøgning er en måde, hvorpå den nyansatte kan agere proaktivt i forhold til socialiseringsprocessen. Ved aktiv informationssøgning forstår Morrison, at den nyansatte enten direkte kan spørge om den ønskede information ("inquiry") eller opnå informationen ved stilfærdigt at observere omgivelserne ("monitoring"). Til begge søgestrategier knytter der sig nogle negative omkostninger. Hvis den nyansatte vælger at spørge direkte risikerer han/hun at fremstå som irriterende og inkompetent og kan derfor forsøge at undgå dette ved at vælge den mere indirekte søgestrategi: observation. Der kan dog også være positive effekter ved at vælge at spørge direkte efter information, da man herigennem kan fremstå som en interesseret og ansvarsfuld medarbejder, hvilket på længere sigt kan have betydning for både den nyansattes omdømme og selvopfattelse (Morrison 2002). Blåka og Jakobsen peger ligeledes på, at adgang til viden i praksis også afhænger af den nyansatte selv:

"[...] our studies show that getting access also lies in the hands of the newcomer. We use the term 'proactivity' to explain this phenomenon. It means that newcomers are active in asking questions and forming relations with their new colleagues" (Blåka & Jakobsen, 2007, s. 67).

Nogle nyansatte synes at besidde erfaringer og viden, der i mødet med en ny praksis opleves som mere acceptabel, end den andre medbringer (jf. Hasse, 2002). Denne viden

kan for eksempel omfatte evnen til at stille spørgsmål på den ”rigtige” måde, det vil sige i det rette sprog og om de rette ting. Således rummer praksis et bestemt ”spørgerum”, hvis grænser ofte ikke er synlige og klare. Inden for dette ”spørgerum” legitimeres og relevansgøres nogle spørgsmål frem for andre (Wackerhausen, 2004). Blåka og Filstad har observeret dette fænomen i deres studier blandt nyansatte:

”From our observation it appears as though the active newcomer who understands the language of the culture and finds the correct ways to ask questions that fit will easier get access than the more cautious newcomer who can be overshadowed and remain on the outskirts for a long time” (Blåka & Filstad, 2007, s. 66).

Flere af undersøgelserne dokumenterer, at mange nyansatte anvender observation til at søge information. Ostroff og Kozlowskis (1992) undersøgelse viser for eksempel, at observation er den foretrukne måde at søge information på, og her spiller kollegaer og overordnede en central rolle, da det er disse personer, der oftest besidder den information, som de nyansatte har brug for. En af Morrisons undersøgelser viser også, at nyansatte ofte vælger at observere sig frem til den ønskede information (Morrison, 1993a). Morrison peger dog på, at det kan skyldes, at nyansatte forsøger at undgå de sociale omkostninger, der kan være knyttet til at skulle spørge direkte. Hun bemærker samtidig at der også kan være ulemper forbundet med observation. For eksempel er det en forudsætning, at man kan få adgang til relevante situationer og fora, og at man kan observere personer der udfører de samme opgaver som en selv. En anden ulempe kan være at den nyansatte misfortolker situationen og det observerede, hvis der for eksempel ikke samtidig er mulighed for dialog, og dermed vil den nyansatte måske kun opnå begrænset indsigt i, hvad der foregår i praksis.

Miller og Jablin (1991) ser informationssøgning som en bevidst aktivitet hos informationssøgeren, men nævner, at det derimod ikke er sikkert, at den person, fra hvilken informationen ønskes, altid er klar over, at der finder informationssøgning sted. Det vil sige at informationssøgningen foregår skjult eller indirekte. Eksempler på sådan indirekte informationssøgning er for eksempel at den nyansatte stiller indirekte spørgsmål, opsøger tredje part (en sekundær informationsressource), fletter informationssøgningen ind i en ”forklædt samtale” eller observerer andre som nævnt ovenfor.

Man kan altså konstatere, at andre personer i form af kollegaer, overordnede, vejledere/mentorer, men også eksterne personer såsom kunder eller samarbejdspartnere,

alle er centrale informationsressourcer for den nyansatte. Det er således nødvendigt at sætte fokus på, at personerne omkring de nyansatte er vigtige for læreprocessen. Det er via disse personer, at den nyansatte skaber sig adgang til viden i praksis. Nogle af disse personer kan ifølge Filstad Jakobsen (2003a, 2003b, Filstad 2004) fungere som rollemodeller for den nyansatte. Hun mener, at den nyansatte er afhængig af at bruge andre personer som ressourcer i udforskningen af egen rolle og rolleadfærd. Her fungerer rollemodeller som identifikationsobjekter, og hun definerer en rollemodel på følgende måde:

”A role model is a person one looks up to and learns from, based on some personal characteristics, behavior in some situations and/or his relationship with others. The role model serves as a positive example in a situation, with consequences the observer wants for himself, but also as a negative example with consequences the observer does not want” (Jakobsen, 2003a, s. 244).

I denne definition fremhæver Jakobsen bevidst også den negative brug af rollemodeller, hvor der er tale om personer, hvis adfærd den nyansatte ikke finder attraktiv eller bryder sig om, hvilket i så fald kan resultere i en ikke-identifikation. Jakobsens pointe er endvidere, at vi ikke kan tale om totale rollemodeller, hvor det er én person, der er forbillede for den nyansatte, men derimod at der i stedet er tale om multiple (”contingent”) rollemodeller. Det betyder, at den nyansatte bruger forskellige rollemodeller, der hver især besidder kvalifikationer, som den nyansatte kan inspireres af eller identificere sig med. Rollemodeller fungerer i denne forstand også som informationsressourcer.

Den her gennemgæede forskning har som sagt fokuseret meget på personer i form af overordnede, kollegaer, rollemodeller, men også eksterne personer som kunder eller samarbejdspartnere som vigtige informationsressourcer for den nyansatte. De identificerede informationssøgestrategier afspejler dette ved at pege på, at den nyansatte i overvejende grad søger information ved at stille spørgsmål eller ved at observere. Begge dele kan ske direkte eller indirekte, hvor det ikke er sikkert, at den person, fra hvilken informationen ønskes, altid er klar over at der finder informationssøgning sted, det vil sige informationssøgningen foregår skjult eller forklædt (jf. Miller og Jablin, 1991).

#### 3.4.1 Tekstlig, kropslig og social information

Annemaree Lloyd (2004) har i sin ph.d.-afhandling arbejdet med at udvikle begrebet informationskompetence i en arbejds kontekst. Hun taler ikke om informationssøgestrategier, men derimod om et informationslandskab. Et informationslandskab rummer ifølge Lloyd de forskellige formelle og uformelle informationsressourcer, der samlet udgør en professions vidensdomæne i praksis. Hun har gennemført et feltstudie blandt brandmænd på to forskellige brandstationer i New South Wales, Australien, og hendes resultater giver indblik i både de nyansatte og mere erfarne brandmænds brug af information i relation til deres arbejde. Lloyd kobler endvidere informationssøgning med læring i praksis, og hendes forskning er derfor interessant at inddrage i denne sammenhæng. Lloyd mener, at adgang til information om praksis er et væsentligt aspekt af læring i praksis:

”Developing competence in practice is underpinned by the sharing of information about relevant sites of knowledge that enhance practice and profession, and through guidance in authentic activities that provide access to information which can be used in the development of meaningful constructs about practice” (Lloyd, 2005, s. 233).

På arbejdspladsen handler det ifølge Lloyd således om, at der søges information som led i konstruktionen af viden om praksis, og hun nævner, at meningsforhandling er et element af dette. Hun viser, at det er helt essentielt, at de nyansatte brandmænd opnår en bevidsthed om arbejdspladsens informationslandskab, og at det sker i bevægelsen fra at være ny brandmand hen mod at blive en mere erfaren brandmand:

”In the process of transition from emerging fire fighter to experienced practitioner, novice fire fighters develop specific information access and acquisition skills, which define their workplace. Their deepening awareness of the information landscape, its paths and edges, enable them to locate, access, evaluate, integrate and synthesize information in the construction of occupational and social workplace meaning” (Lloyd, 2004, s. 122).

Det er ved at interagere med informationslandskabets ressourcer, at den nyansatte udvikler sin viden i praksis og herunder også udvikler sin professionelle identitet. Lloyd mener, at dette sker i to faser, hvor den nyansatte brandmand først udvikler en individuel forståelse af praksis og derefter igennem sit sociale engagement med kollegaer en intersubjektiv forståelse af praksis.

At lære at navigere i informationslandskabet er således en integreret del af at lære i praksis. Lloyd (for eksempel 2004, 2007) beskriver, at adgang til information, herunder at søge efter information, sker igennem:

- observation og imitation af kollegaer
- øvelse og udøvelse (brug af hele kroppen)
- evaluering

Alle disse måder at søge information på lægger sig tæt op af de informationssøgestrategier, der tidligere er blevet præsenteret, hvor særligt det at observere og imitere kollegaer er en ofte anvendt form for informationssøgning. Lloyd medtager endvidere det at søge efter information i forskellige dokumenttyper som for eksempel manualer, standarder og politikker, i både trykt og elektronisk form. Vi kan derfor tilføje et punkt, der hedder: dokumentanvendelse. Disse dokumenter udgør den institutionaliserede udgave af praksis og rummer information, der ofte er relevant i forbindelse med brandmændenes første træning. Lloyds informationslandskab udtrykker en helhed, som består af både tekstlig, kropslig og social information, der som tre informationsområder lægger sig tæt op ad hinanden. Det tekstlige område udgøres af alle officielle og formelle dokumenter, politikker, procedurer og standarder omkring den konkrete praksis. Det kan for eksempel være regler omkring sikkerhed, som alle brandmænd skal forholde sig til. Det kropslige område omfatter modsat dette evnen til at agere sikkert i praksis, og dette område bliver tilgængeligt for den nyansatte gennem udøvelse og observation af kollegaer. Det sociale område omfatter information om kulturen knyttet til både det konkrete praksisfællesskab og til professionen. Adgang til denne information gives gennem etableringen af sociale relationer, særligt med de mere erfarne brandmænd. Dette område relaterer sig til identitetsdannelsen og den nyankomne brandmands udvikling fra at kunne agere som brandmand til langsomt at tilegne sig en identitet som brandmand:

”Through engagement with information, transformation from subjectivity of the novice to intersubjectivity of the collective is accomplished. In coming to know the workplace, its practices and tensions, the ‘I’, which drives initial engagement with information through the institutional discourse, is reconstructed as awareness and connection with the other domains of the information landscape deepen and becomes the ‘we’ of the fire fighting family and collective” (Lloyd, 2004, s. 177).

I et nyere studie blandt nyrekrutterede ambulancereddere viser Lloyd (2009), at den tekstlige information i form af øvelsesmanualer, teoribøger samt nedskrevne regler og procedurer har størst betydning i de første faser af deres træning, hvor de primært modtager undervisning og laver hands-on-øvelser. I denne fase tilegner de nyansatte sig den tekstlige information, der kræves for at følge med i undervisningen og gennemføre uddannelsen. I overgangen til praksis får den kropslige og sociale information stigende betydning for de nyansattes læring, hvor det at kunne iagttage kollegaer og engagere sig i praksis har betydning for de nyansattes læring og udvikling til professionelle praktikere. For de erfarne ambulancereddere er den kropslige og sociale information helt i fokus, og den tekstlige information er trukket i baggrunden. Den tekstlige information kommer oftere i spil ved at blive holdt op imod den kropslige information, det vil for eksempel sige, at nedskrevne procedurer holdes op imod de konkrete erfaringer, den enkelte redder har gjort sig om, hvordan man kan agere i bestemte situationer.<sup>21</sup> Denne udvikling stemmer på mange måder overens med den tidligere nævnte undersøgelse af Daley (1999), der viste, at de relativt nyansatte sygeplejersker primært anvendte formelt anerkendte informationsressourcer i form af opslagsværker og lærebøger, som de kendte fra deres uddannelse, og at de erfarne sygeplejersker i højere grad søgte og anvendte information i dialog med praksis.

Opsummerende vil jeg fremhæve, at Lloyds bidrag i denne sammenhæng er, at den nyansattes informationssøgning eksplicit ses som et aspekt af den nyansattes læring i praksis. Lloyds forskning adskiller sig hermed fra den tidligere omtalte forskning i nyansattes informationssøgning, idet hun tegner et billede af et informationslandskab, der skabes og gøres tilgængeligt for den nyankomne i en social praksis.

### 3.5 Opsamling og diskussion af begrænsningerne ved den eksisterende forskning i et praksislæringsperspektiv

Jeg har i dette kapitel først præsenteret og dernæst diskuteret forskellige tilgange til informationssøgning i relation til arbejde. Jeg har herunder særligt set på forholdet mellem novicers og eksperters informationssøgning og læring. Dernæst har jeg diskuteret en række eksisterende studier af nyansattes informationssøgning, som i

---

<sup>21</sup> Med Donald Schöns (2001) terminologi kunne man også sige, at den erfarne redder besidder en viden-i-praksis.

forskellig udstrækning betoner informationssøgningens betydning for den nyansattes socialisering eller læring. Jeg vil nu afslutningsvis diskutere de begrænsninger jeg ser ved den eksisterende forskning, når jeg kigger på den i et praksislæringsperspektiv.

Praksislæringsperspektivet lægger op til, at studier af nyansattes informationssøgning i højere grad baseres på dels en eksplicit læringsforståelse som den her anvendte praksislæring og dels en forståelse af informationssøgning som et socialt fænomen. Et af problemerne med hovedparten af den eksisterende forskning i nyansattes informationssøgning er derfor, at informationsressourcer i de fleste tilfælde behandles som isolerede og absolutte størrelser, der studeres forholdsvis uafhængigt af konteksten. Det er endvidere heller ikke muligt i den eksisterende forskning at identificere særlig mange eksplicite definitioner endsige teoretiske diskussioner af, hvad henholdsvis informationssøgning og læring er.

I den traditionelle tilgang til socialisering, det vil sige i betydningen tilpasning, sker socialisering som kognitive processer, igennem hvilke den nyansatte forsøger at forstå og tilpasse sig de nye omgivelser. Denne tilgang rummer den ofte implicite præmis, at informationssøgning er en individuel, kognitiv proces, samt at informationssøgning medvirker til at reducere usikkerhed hos den nyansatte ved at bidrage til stabilisering og tilpasning i forhold til omgivelserne. Med indførelsen af begrebet proaktivitet brydes der med begge dele. Der peges herigennem på, at den nyansattes informationssøgning kan motiveres af andet end usikkerhedsreduktion, og at informationssøgning sker i samspil med omgivelserne. Hermed inddrages den organisatoriske kontekst, men selv om der fokuseres på interpersonelle informationsressourcer, er der blandt de ovenfor diskuterende tekster kun meget få ansatser til, at man forlader den individorienterede tilgang og i stedet ser på informationssøgning som et socialt fænomen. Det samme gør sig gældende ved fokuseringen på informationssøgning i relation til udførelsen af arbejdsopgaver, da denne må siges at begrænse forståelsen af informationssøgningens funktion, først og fremmest fordi den ansattes arbejdsliv reduceres til individuel løsning af arbejdsopgaver. Tilgangen formår ikke at indfange de sociale aspekter af både selve arbejdet, opgaveløsningen og informationssøgningen. At den individuelle opgaveløsning ikke kan anskues isoleret, men derimod altid bør ses som en del af en større social sammenhæng, står centralt hos Wenger (2004).<sup>22</sup> Det bliver tydeligt, når

---

<sup>22</sup> Men for eksempel også hos Brown og Duguid (2000).

man læser hans fortælling om sagsbehandlerne i forsikringsselskabet "Alinsu". Her udføres arbejdet individuelt, hvor hver sagsbehandler arbejder selvstændigt med deres egne sager, men da de sidder i store fælles kontormiljøer, har de faktisk en del kontakt til deres kollegaer i løbet af dagen. Da sagsbehandlernes job ved første øjekast således kan beskrives som værende individuelt, er det let at overse, i hvilken grad det faktisk er det sociale praksisfællesskab, der opretholder deres evne til at udføre arbejdet. Dermed er problemet med at anvende begrebet arbejdsopgave ikke selve ideen om arbejdsopgaven som den centrale analyseenhed, men derimod at informations-søgningens funktion bindes til den individuelle opfattelse af og løsning af arbejdsopgaver. En arbejdsplads består ikke udelukkende af individuelle opgave- og problemløsere, den består af mennesker, som løbende udvikler og forhandler om en fælles praksis, og hvor disse menneskers engagement og deltagelse i denne fælles praksis rækker langt ud over selve opgaveløsningen. Wenger viser netop, at sagsbehandlernes praksis afspejler deres bestræbelser på at skabe en kontekst, hvor de kan udføre deres arbejde og fortsætte deres arbejdsliv. De gør som praksisfællesskab arbejdet muligt ved løbende at opfinde og vedligeholde metoder til at bringe de institutionelle krav i overensstemmelse med den aktuelle situation. De fungerer som hinandens ressourcer, udveksler information, giver situationer mening, deler nye tricks og nye begreber (ibid., s. 60-61).

Således medfører fokuseringen på arbejdsopgaver, at vi afskærer os fra muligheden for at undersøge, om informationssøgning kan have andre funktioner i praksis. Den eksisterende forskning viser, at nyansatte søger information om arbejdsopgaver, når de skal lære at udføre deres arbejde, men som også Solomon (1997b) konkluderer, opleves informationssøgning ikke som værende et særskilt aspekt af opgaveløsningen. I stedet udgør det at søge information i relation til udførelsen af arbejdsopgaver kun et af flere aspekter af det at være ny i en organisation. Det er således en pointe, at det er den nyansattes læring, som informationssøgningen støtter, og ikke arbejdsopgaven per se. Endvidere medfører den individorientering, der ligger bag hovedparten af de gennemgåede studier, både hvad angår arbejdsopgaver og nyansatte, at vi ikke for alvor kan få belyst de sociale aspekter af informationssøgningen. Byström og Hansen (2002, s. 248) er selv inde på, at fokuseringen på individet gør begrebet arbejdsopgave mindre velegnet til studier af sociale aspekter af informationssøgning, idet effekten af den sociale og kulturelle kontekst for informationssøgningen forbliver uudforsket. Endvidere mener de, at begrebet arbejdsopgave ikke kan rumme alle relevante informationsaktiviteter, hvormed det indirekte antydes, at informationssøgning kan



tjene andre funktioner i en arbejdssammenhæng. Det er netop det, jeg mener at den gør, og det har jeg forsøgt at anskueliggøre i dette kapitel.

Lloyd bryder i sine studier med den individ- og opgaveorienterede tilgang til informationssøgning, men alligevel bryder hun ikke så markant, at hun i sin praksisforståelse kommer til helt samme forståelse af social praksis, som i det her præsenterede praksislæringsperspektiv. Hun viser, at konteksten, forstået som et informationslandskab, rummer en række informationsområder, som både er eksplicite og implicitte (tavse eller kropslige) samt sociale, men hun synes ikke at se, at det, der binder disse tre informationsområder sammen, er meningsforhandling. På den måde forbliver informationsområderne blot en måde at gruppere forskellige informationsressourcer på, hvor meningsforhandlingen kan siges at ligge implicit i det, hun betegner som det sociale informationsområde. I stedet burde det tekstlige, kropslige og sociale informationsområde ses som en del af meningsforhandlingen i praksis. Informationens betydning og værdi i praksis er nemlig ikke entydig, men er derimod altid udtryk for den til enhver tid pågående meningsforhandling. Vi må således inddrage meningsforhandlingen for at kunne belyse informationssøgning som et socialt fænomen.

Der er altså behov for yderligere at arbejde med udviklingen af et perspektiv til forståelse og analyse af informationssøgning og læring i arbejdslivet. En sådan forståelse skal kunne indfange det levede (arbejds)liv, det vil sige alt dét, der med Wengers ord ”gør arbejdet muligt” (Wenger, 2004). Den skal endvidere kunne støtte etableringen af en række observationspunkter, igennem hvilke det bliver muligt at analysere den nyansattes informationsøgning som del af dennes læring i praksis. De ovennævnte studier forbliver alle i enten et traditionelt syn på socialisering som tilpasning eller i bedste fald i et syn på læring som reproducerende læring i den forståelse, som jeg har præsenteret ovenfor. Der skal gives plads til at se den nyansatte som proaktiv og til at se informationssøgning som en integreret del af både den reproducerende, den rekonstruktive og den innovative læring, da disse tre læringsformer er indbyrdes forbundne. Informationssøgning må således kobles til den læring, der omfatter transformation af både individer og praksis. Informationssøgningen skal ind i konteksten – ind i praksis og i meningsforhandlingen – og beskrives som et socialt fænomen.

## 4 Informationssøgning som et socialt fænomen

### 4.1 Indledning

Formålet med afhandlingen er at indkredse en forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet, der korresponderer med den valgte begrebsramme inden for perspektivet praksislæring. Da Wengers sociale teori om læring netop er en teori om læring og ikke om informationssøgning, så bliver spørgsmålet, hvilke ”krav” vi kan stille til en forståelse af informationssøgning med dette teoretiske udgangspunkt? For teoretisk at indkredse et svar på dette spørgsmål vil jeg i nærværende kapitel derfor afsøge andre mulige forståelser af informationssøgning.<sup>23</sup> Kapitlet kan således ses som en videreudbygning af kapitel 3, hvor eksisterende forståelser af informationsøgning i relation til udførelse af arbejdsopgaver eller i relation til læring som tilpasning, som nævnt i forrige kapitel blev vurderet som værende utilstrækkelige. Når udgangspunktet er et praksislæringsperspektiv, er det ikke længere individet, men den socialt forhandlede praksis der er i fokus. Informationssøgning og læring anskues følgelig som praksisnære og sociale fænomener, og derfor vil jeg indlede med en diskussion af forskellige kontekstforståelsers betydning for, hvordan informationssøgning kan ”kontekstualiseres” i praksis. Hererefter vil jeg indledningsvis forsøge at konkretisere en forståelse af informationssøgning, som korresponderer med det valgte praksislæringsperspektiv. Informationssøgning skal kobles til læring og må dermed anskues ud fra den valgte begrebsramme og det, jeg i det efterfølgende kapitel 5 betegner som de analysebærende begreber, nemlig begreberne praksis, mening, deltagelse og identitet.

### 4.2 Myten om individuel læring og informationstilegnelse

Af de i forrige kapitel omtalte teorier og undersøgelser omkring nyansattes informationssøgning og omkring informationssøgning i relation til udførelsen af

---

<sup>23</sup> Kapitlet er en omarbejdet udgave af artiklen ”Hverdagsliv i arbejdsliv: informationssøgning som deltagelse og meningsforhandling i praksis” af Moring (2006).

arbejdsopgaver så vi, at der i overvejende grad var fokus på en forståelse af informationssøgning som en individuel og kognitiv proces. Talja, Tuominen og Savolainen (2005) kalder denne tilgang for kognitiv konstruktivisme, da inspirationen i højere grad kommer fra konstruktivismen i Piaget'sk forstand end fra kognitivismen. Helt grundlæggende anses den menneskelige erkendelse, at ske gennem en subjektiv konstruktionsproces. Med Piagets termer sker erkendelsen som en adaption af nye perceptioner til den eksisterende viden (Piaget 1959/2000). Herigennem opbygger individet kognitive skemaer eller strukturer, og det er i forhold til disse, at nye oplevelser integreres. Kognitiv konstruktivisme er derfor orienteret mod individets informationsbehandling som indre psykiske processer:

“Cognitive constructivism approaches information processes by describing how information needs, seeking and the relevance criteria of individuals are affected or directed by their current emotional and cognitive states, situations and work tasks. Cognitive constructivism has frequently formed a background for information needs, seeking and use studies, user-oriented and interactive information retrieval research, internet search behaviour studies and conceptualisations of information literacy [...] With its emphasis on situational and subjective relevance (user-subjective approach), cognitive constructivism is a theoretical approach that is eminently suited for studying task-based information seeking” (Talja, Tuominen & Savolainen, 2005, s. 85).

Fokuseringen på individet samt den kontekstforståelse, vi ser i den kognitive konstruktivisme, har læringsteoretiske paralleller. Wenger kalder det for myten om individuel læring:

“Why is it then that we always think of learning in individualistic terms of acquisition of information? We associate it with lecturing teachers, with orderly classrooms, with didactic training sessions, or with lonely evenings of homework. We think of individual capabilities judged in standardized terms of intelligence. And we think of books, assuming that information exists on paper or in words, there to be acquired by individual minds? This mentalistic view is pervasive: the myth of the acquisition of information and the myth of the individual learner are both central to our culture” (Wenger, 1991b, s. 2-3).

Som nævnt tidligere tages der både i bogen om situeret læring og i Wengers sociale teori om læring afstand fra en forståelse af læring som et abstrakt, individuelt projekt.

Læring er ikke noget, som finder sted i et indre psykisk rum med en internalisering og lagring af viden som resultat. Lave og Wenger (2003) mener, at billedet af mennesket som en primært kognitiv enhed har en tendens til at fremme en upersonlig opfattelse af viden, opgaver, aktiviteter og læring. Endvidere tages der afstand fra en forståelse af læring som overføring af information fra en person (for eksempel læreren) eller en tekst (for eksempel en lærebog) til den lærende. En sådan læringsforståelse har klare paralleller til Shannon og Weavers kommunikationsmodel, som af flere betegnes som ”transportmodellen” (se for eksempel Qvortrup, 1998; Säljö, 2003). Grundtanken i denne model er, at kommunikation forstås som transport af information mellem to personer – en afsender og en modtager – igennem et medie. Både Tuominen, Talja og Savolainen (2002) og Sundin (2003) peger på, at transportmetaforen har præget både den biblioteks- og informationsvidenskabelige forskning og praksis. Også her eksisterer der en forestilling om objektiv information, der kan overføres mellem en afsender og en modtager. Information bliver til en abstrakt, ikke-legemliggjort entitet, der først eksisterer i hovedet på afsenderen og dernæst i budskabet, og endelig forventes modtageren at kunne optage og forstå informationen i budskabet som det oprindeligt var tænkt.<sup>24</sup> Det er ud fra denne tankning, at vi skal forstå det, som Wenger betegner som indbegrebet af en læresituation: en lærer taler til en klasse – en gruppe modtagere – for eksempel i skolen, på et kursuscenter eller i mødelokalet på et bibliotek. Men, siger han, hvis vi derimod mener, at information, som er lagret på forskellige måder, kun udgør en lille del af indsigt, og at indsigt primært er forbundet med aktiv deltagelse i sociale fællesskaber, synes den traditionelle læresituation ikke længere så frugtbar. Derimod handler det om at inddrage den lærende i praksis og give adgang til ressourcer, der styrker hans/hendes deltagelse (Wenger, 2004). Wenger argumenterer så at sige her for en horisontal frem for en vertikal læresituation, hvor læring sker på tværs af praksis- og deltagelsesformer.

---

<sup>24</sup> Studier af informationssøgning, som tager udgangspunkt i transportmodellen, tenderer ofte til at fokusere på kilder og kanaler til overførsel af information: “One thing that these studies have in common, however, is a concern with sources and channels [... ] Despite an effort to examine the process of information seeking, much of it still comes down to ‘who or what do people consult for information?’. This is an old question within the information needs, uses, and seeking literature and continues to dominate the discussion of findings” (Case, 2007, s. 283).

Endelig tages der afstand fra en kontekstforståelse, der ikke reelt anerkender et person-i-verden-perspektiv. Lave mener, at den almindelige tilgang til begrebet kontekst indebærer, at kontekst ofte fremstilles som: "... a static, residual, surrounding 'container' for social interaction" (1993, s. 22). McDermott uddyber denne "beholder-metafor" med det han kalder for suppe-terrin-eksemplet:

"It is the 'con' that contains the 'text', the bowl that contains the soup. As such, it shapes the contours of its contents, it has its effects only at the borders of the phenomenon under analysis [...] The soup does not shape the bowl, and the bowl most certainly does not alter the substance of the soup. Text and context, soup and bowl [...] can be analytically separated and studied on their own without doing violence to the complexity of the situation. A static sense of context delivers a stable world" (McDermott, 1993).

I denne kontekstforståelse forbliver individ og verden (subjekt og objekt) reelt to separate enheder, der ikke gensidigt definerer hinanden. I perspektivet praksislæring er tanken derimod, at der ikke er nogen skarp adskillelse mellem det indre og det ydre, mellem individ og kontekst, men at der i stedet er tale om en gensidig definition af relationer mellem individ og kontekst. Subjekt-objekt-relationen kan i den forstand ikke reduceres til forholdet mellem et individ og et indhold, der skal tilegnes. Subjekt-objekt-relationen rummer en mere omfattende forståelse af, hvordan mennesker bliver til, udvikler sig og bliver vidende (jf. Elkjær, 2005). Talja, Keso og Pietiläinen (1999) præsenterer en lignende skelnen mellem det, de betegner som en henholdsvis objektorienteret og fortolkningsorienteret tilgang til forståelse af informationssøgning i kontekst inden for biblioteks- og informationsvidenskaben. I den objektorienterede tilgang anerkendes det, at informationssøgningen er kontekstafhængig. Konteksten beskrives ofte ud fra en række enkeltstående sociale, kulturelle, personlige, situationelle eller organisatoriske variable, der tænkes at påvirke individets adfærd. Konteksten fungerer her som i suppe-terrin eksemplet. Begrebet kontekst anvendes så at sige som baggrund – til at "sætte scenen" – for et studie af individers eller grupper af individers informationssøgning, men implikationerne af at kontekstualisere information og viden diskuteres ikke nærmere (se også Courtright, 2007). Det gør det derimod i den fortolkningsorienterede tilgang, hvor konteksten forstås som meningsbærende. Mening produceres, forhandles og genforhandles hele tiden i konteksten. Den fortolkningsorienterede tilgang til kontekst kan ses som metodologisk kollektivism, hvor det er de fælles antagelser, værdier og holdninger, der fremhæves (Schreiber, 2004, s. 52), og hvor deres betydning for informationssøgning søges forklaret.

### 4.3 Teoretisk indkredsning af en forståelse af informationssøgning som et socialt fænomen

Jeg vil i dette afsnit vende mig mod en helt anden type forskning i informationssøgning, end de tidligere diskuterede, nemlig mod det, der på dansk kan kaldes hverdagslivets informationssøgning.<sup>25</sup> Forskning inden for dette område udmærker sig ved i højere grad at anskue informationssøgning som et socialt fænomen og ved at søge at afdække informationens og informationssøgningens betydning i personers livsverden. Centrale bidrag til dette forskningsområde kommer fra Chatman (1999, 2000), Hartel (2003), McKenzie (2003, 2004), Pettigrew (1999) og Savolainen (1995, 2008). Dertil kommer en række forskere, som anvender en diskursanalytisk tilgang til studiet af hverdagslivets informationssøgning, hvor information anses at blive produceret og reproduceret inden for eksisterende diskurser. Eksempler på sådan forskning findes hos McKenzie (2002) og Tuominen (2004).<sup>26</sup>

Forskning i hverdagslivets informationssøgning byder ikke på en forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet, og det skyldes jo først og fremmest, at denne type forskning er koncentreret omkring hverdagsliv, og ikke arbejdsliv.<sup>27</sup> Flere teoretikere inden for feltet hverdagslivets informationssøgning har således fundet det relevant at understrege, at der er forskel på arbejdsrelateret informationssøgning og så hverdagslivets informationssøgning (se også Pettigrew, Fidel & Bruce, 2001, s. 64). For eksempel skriver Savolainen:

”[...] the concept of ELIS refers to the acquisition of various informational (both cognitive and expressive) elements which people employ to orient themselves in daily life or to solve problems not directly connected with the performance of occupational tasks” (Savolainen, 1995, s. 267).

---

<sup>25</sup> På engelsk benævnes dette forskningsfelt ”Everyday Life Information Seeking” og forkortes ofte blot til ELIS.

<sup>26</sup> Se evt. også temanummer om ”Discursive Approaches to Information Seeking in Context” i *Library Quarterly*, 77(2), 2007, hvor diskursorienterede tilgange anvendes til analyse af informationsøgning i forskellige kontekster, det vil sige ikke kun i hverdagsliv.

<sup>27</sup> Dertil kan tilføjes, at jeg undervejs i arbejdet med denne afhandling ikke er stødt på studier inden for dette forskningsområde, der generelt sigter mod at koble informationssøgning og læring.

Også McKenzie (2003) peger på, at eksisterende modeller over informationssøgning har begrænset anvendelse inden for studier af hverdagslivets informationssøgning, fordi de er udviklet på baggrund af studier af enten studerende eller professionelle <sup>28</sup> og dermed ikke formår at indfange alle de varierede former for informationssøgning, som kan identificeres i hverdagslivet. Interessant er det endvidere, at McKenzie mener, at informationssøgning i en arbejdskontekst er systematisk, og kan relateres til et afgrænset og fokuseret informationsbehov hos den, der søger information. Den omvendte formulering, men med samme indhold, findes hos Byström og Hansen (2005), der mener, at informationssøgning i hverdagslivet ikke er helt så målrettet og resultatorienteret som informationssøgning i forbindelse med løsning af arbejdsopgaver. Der ser således ud til at være etableret en distinktion mellem informationssøgning i hverdagsliv og arbejdsliv gående på graden af systematik i søgeprocessen. Der er nærmest tale om en traditionsrig adskillelse af de to "livs-verdener", hvilket efter min mening kan problematiseres. Jeg mener nemlig ikke, at man generelt kan gå ud fra, at informationssøgning i en arbejdssammenhæng er mere systematisk, og at informationsbehovene til enhver tid vil være fokuserede og afgrænsede. Hvorfor skulle vi være mere systematiske, når vi går på arbejde, end i andre sammenhænge? At nogen kan få denne opfattelse skal snarere tilskrives den måde, som den i kapitel 3 gennemgåede forskning omkring informationssøgning i relation til udførelse af arbejdsopgaver vælger at anskue informationssøgningens funktion på i en arbejdssammenhæng, nemlig som en del af en afgrænset og individuel opgaveløsning. Dertil kommer, at der jf. ovenstående formodentlig også er forskellige kontekstforståelser på spil. Flere hverdagslivsforskere søger at lægge afstand til den objektorienterede tilgang til studiet af informationssøgning, men en sideeffekt af dette er dog, at de herigennem kommer til at fremstille en noget sort-hvid opdeling af informationssøgning i henholdsvis hverdagsliv og arbejdsliv.

Selv om der altså traditionelt skelnes mellem informationssøgning i hverdagsliv og arbejdsliv kan der findes enkelte teoretikere, der plæderer for en knap så kategorisk opdeling. For eksempel Savolainen (1995), der understreger, at introduktionen af begrebet hverdagslivets informationssøgning ikke bør ses som et forsøg på at skabe en falsk dikotomi mellem arbejdsrelateret informationssøgning og hverdagslivets informationssøgning. Han mener derimod, at de to områder komplementerer hinanden.

---

<sup>28</sup> For eksempel den i kapitel 3 nævnte model af Leckie, Pettigrew & Sylvain (1996) over professionelles informationssøgning.

Pettigrew, Fidel og Bruce (2001) nævner ligeledes, at selv om det er almindeligt at anskue arbejde og hverdagsliv som to helt forskellige typer af kontekst, er denne skelnen ikke altid helt entydig. På trods af dette er der alligevel kun få, der eksplicit forsøger at koble de to områder til hinanden. Et eksempel er Huotari og Chatman (2001) der mener, at hverdagslivstilgangen kan bidrage til at belyse, at organisationer rummer fælles værdier og forventningsstrukturer, og at disse påvirker organisationsmedlemmernes adfærd.

Jeg er som antydnet også af den opfattelse, at dette forskningsområde kan inspirere studier af informationssøgning i arbejdslivet. Særligt synes de senere års forskning relevant, hvor flere forskere er begyndt at arbejde ud fra enten et sociokulturelt eller socialkonstruktionistisk perspektiv på informationssøgning. Et af resultaterne af denne udvikling er fremkomsten af begrebet informationspraksis, som jeg finder interessant (se for eksempel McKenzie, 2003 og Savolainen, 2009). Hensigten med begrebet informationspraksis er tilsyneladende at markere et syn på informationssøgning som et socialt fænomen, og begrebet udgør derfor et relevant forslag i arbejdet med at etablere en forståelse af informationssøgning, der korresponderer med perspektivet praksislæring. Jeg vil derfor i det følgende først præsentere og derefter diskutere begrebet informationspraksis i relation til dette perspektiv.

##### *4.3.1 Fra informationssøgning til informationspraksis – en afsøgning af begrebet informationspraksis*

McKenzie (2003) mener, at der er brug for et samlebegreb for de forskelligartede forståelser af informationssøgning, der fremkommer som resultat af det studie, hun har udført blandt vordende tvillingemødre. Disse former for informationssøgning beskrives mere indgående nedenfor i forbindelse med en gennemgang af McKenzies to-dimensionelle procesmodel (se også figur 7). Som dette samlebegreb foreslår hun begrebet informationspraksis. McKenzie kommer ikke med en egentlig definition af, hvad vi skal forstå ved informationspraksis, men anvender derimod begrebet til at markere, at hun tilstræber at studere informationssøgning i en social kontekst.

Begrebet informationspraksis bliver efterfølgende mere anvendt og dukker således op i en række artikler af for eksempel Talja, Tuominen & Savolainen (2005), Tuominen, Talja & Savolainen (2005), Talja & Hansen (2006), Talja & McKenzie (2007), Johannison & Sundin (2007) og senest i en bog af Savolainen (2008).



I teksten af Tuominen, Talja & Savolainen fremføres samme argument for anvendelsen af begrebet informationspraksis, som det vi ser hos McKenzie:

”[...] the concept ‘information practice’ is preferred over ‘information behaviour’, since the former assumes that the processes of information seeking and use are constituted socially and dialogically, rather than based on the ideas and motives of individual actors” (2005, s. 328).

Informationspraksis rummer ifølge forfatterne det at skabe, søge, anvende og dele information. I artiklen af Talja og Hansen (2006) gives en lidt anden definition, hvor fokus alene er på søgning, genfinding, filtrering og syntese af information. Men ud over at præsentere disse definitioner diskuteres begrebet ikke nærmere. Johannisson og Sundin (2007) mener, at begrebet informationspraksis ikke kun omhandler aktiviteter i relation til søgning, evaluering og brug af information, men også det at producere information.

Det er i de ovennævnte definitioner af informationspraksis (omfattende søgning, genfinding, filtrering og anvendelse af information) umiddelbart svært at se, på hvilken måde begrebet informationspraksis reelt adskiller sig fra de i kapitel 1 nævnte begreber; informationssøgning og informationsadfærd.<sup>29</sup> At informationspraksis også omfatter produktion af information, kan opfattes som tilførende begrebet et lidt andet indhold end det, der for eksempel tillægges begrebet informationssøgning. Som jeg ser det, er det dog ikke en ændring i begrebsindhold, der i sig selv udgør et argument for, at det er nødvendigt at indføre et nyt begreb som informationspraksis.

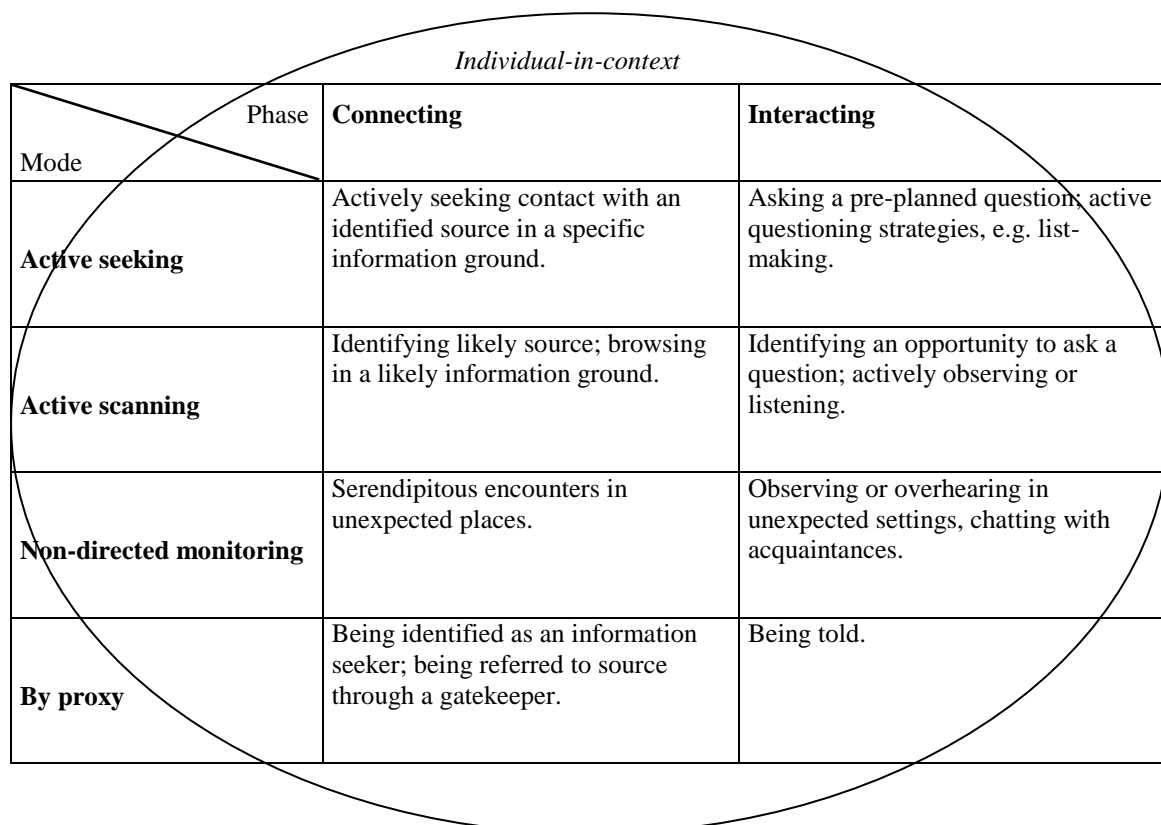
Definitionerne ovenfor er således både lidt brede og lidt diffuse og er derfor i denne sammenhæng vanskelige at basere det videre arbejde på. Begrebet informationspraksis synes at fungere som en slags paraplybegreb og er som Savolainen påpeger, blevet introduceret uden noget nærmere formuleret eller veldefineret indhold (Savolainen, 2007). En mere detaljeret afsøgning af begrebet er derfor nødvendig. Som første skridt i den analyse vil jeg i det følgende se nærmere på McKenzies konkrete anvendelse af begrebet informationspraksis for at belyse, hvilket indhold hun tillægger det.

---

<sup>29</sup> Netop dette har for nylig (april 2009) været genstand for en længere diskussion mellem Reijo Savolainen og Tom Wilson på sidstnævntes blog under titlen ”The Behavior/Practice Debate”. Diskussionen kan læses i sin fulde længde på <http://informationr.net/ir/14-2/paper403.html>.

### 4.3.2 En to-dimensional model over informationspraksis

McKenzie beskriver informationspraksis på et kontinuum fra den aktive, målrettede informationssøgning til den mere tilfældige informationssøgning, der ikke nødvendigvis alene foregår på informationssøgerens initiativ, men også kan være et resultat af andres initiativ. Dette ses af de fire former for informationspraksis i modellens lodrette akse i figur 7:



<i>Individual-in-context</i>		
Mode	Phase	
<b>Active seeking</b>	<b>Connecting</b>	Actively seeking contact with an identified source in a specific information ground.
	<b>Interacting</b>	Asking a pre-planned question; active questioning strategies, e.g. list-making.
<b>Active scanning</b>		Identifying likely source; browsing in a likely information ground.
		Identifying an opportunity to ask a question; actively observing or listening.
<b>Non-directed monitoring</b>		Serendipitous encounters in unexpected places.
		Observing or overhearing in unexpected settings, chatting with acquaintances.
<b>By proxy</b>		Being identified as an information seeker; being referred to source through a gatekeeper.
		Being told.

Figur 7. To-dimensional model for informationspraksis (gengivet fra McKenzie, 2003, s. 26)

Den vandrette akse i modellen beskriver to faser i informationssøgningsprocessen. Den første, ”connecting”, som jeg vil oversætte til kontakt, beskriver de aktiviteter og dertilhørende barrierer, der knytter sig til det at skabe kontakt til eller blive kontaktet af en (potentiel) informationsressource, hvad enten dette sker direkte eller indirekte. Den anden fase: interaktion, beskriver de aktiviteter og barrierer, der knytter sig til interaktionen med en informationsressource, når denne er identificeret og kontakten etableret. McKenzies undersøgelse viser, at informationssøgeprocessen bevæger sig hurtigt og flydende mellem de to faser, og at en enkelt kontakt eller interaktion kan resultere i flere former for informationspraksis.

Den lodrette akse i modellen viser fire forskellige former for informationspraksis. Den første er aktiv søgning, der beskrives som værende den mest målrettede form for informationspraksis. Den næste er aktiv skanning, som er en mere åben og spontan informationspraksis, hvor informationssøgeren ikke nødvendigvis har nogen eksplicit forestilling om at skulle finde en bestemt type information. Søgning kan her også blot foregå ved at observere andre, at observere en situation eller ved at overhøre en samtale. Her refererer McKenzie til begrebet ”information ground”, som kan forstås som et midlertidigt opstået ”informationsrum” (jf. Pettigrew, 1999). Her mødes mennesker omkring en given aktivitet, og afledt heraf opstår der en social atmosfære, der faciliterer at en spontan og tilfældig udveksling af information kan finde sted. Et sådant flow af information er et biprodukt af den sociale interaktion, og den, der søger information skal blot deltage i dette informationsrum for at få adgang til information:

”As people ‘visit’ and engage in social interaction in the information ground setting, their conversation about life in general and about specific situations leads to the formal and informal sharing on a range of topics and in multitude of directions” (Fisher, Durrance og Hinton, 2004, s.756).

Aktiv skanning indebærer derfor, at informationssøgeren dels identificerer og dels deltager i relevante informationsrum. Den tredje form for informationspraksis er den ikke-målrettede overvågning, der kendetegnes ved det tilfældige møde med en relevant informationsressource, og hvor selve det at søge information ikke er i fokus. Den fjerde og sidste form for informationspraksis sker igennem en anden person (en stedfortræder), der søger information på vegne af den, der har informationsbehovet, hvad enten dette er erkendt eller ej. En sådan person kan være både kendt eller ukendt for den, der besidder det oprindelige informationsbehov.

Ser vi på McKenzies model over informationspraksis, adskiller den sig på flere måder fra forståelsen af informationssøgning ved individuel løsning af arbejdsopgaver. Det er særligt formerne aktiv skanning, ikke-målrettet overvågning og søgning via stedfortræder, der dels åbner op for den mere tilfældige informationssøgning og dels i fasen interaktion illustrerer betydningen af samspil med andre mennesker, for at informationssøgning kan finde sted. Informationssøgning kan for eksempel ske blot ved, at personen er sammen med andre i en given kontekst. Dermed bliver det at observere og overhøre samtaler til relevante former for informationssøgning. Sammenholder man modellen med studierne af nyansattes informationssøgning, som blev præsenteret i kapitel 3, kan man se, at McKenzies forskellige former for

informationssøgning minder en del om de tidligere beskrevne aktive/passive og direkte/indirekte informationssøgestrategier, og der er også i modellen paralleller til Lloyds (2004) tekstlige, kropslige og sociale informationsområder. Set i den sammenhæng bidrager modellen over informationspraksis faktisk ikke med så meget nyt, og derfor bliver den overvejende pointe med at inddrage modellen i denne sammenhæng at pege på et eksisterende bud på en beskrivelse af informationssøgning, som tager afsæt i en social kontekstforståelse. Det er formodentlig også dette afsæt, der er begrundelsen for, at McKenzie vælger at introducere begrebet informationspraksis frem for informationssøgning. Alligevel mener jeg ikke, at McKenzie med denne model for alvor får skrevet sig ind i den fortolkningsorienterede tilgang til informationssøgning, men derimod i modificeret form fastholder en objektorienteret tilgang, hvor information ses som et objekt, der i nogle tilfælde dog kan forstås som et produkt af social interaktion.

McKenzie formår i sin model over begrebet informationspraksis at brede vores forståelse af informationssøgning ud i retning af en mere interaktiv og spontan informationssøgning i social kontekst, men hun giver os ikke noget svar på, hvordan vi skal forstå koblingen af det ”sociale” eller af ”social kontekst”, til begrebet informationspraksis og dermed heller ikke på, hvorfor vi skal arbejde med begrebet informationspraksis i stedet for begrebet informationssøgning. Heller ikke Talja, Tuominen og Savolainen (2005), Tuominen, Talja og Savolainen (2005) eller Talja og Hansen (2006) diskuterer mere indgående, hvad de forstår ved en informationspraksis. Generelt må man konkludere, at begrebet informationspraksis er omgærdet af en aura af noget socialt, uden at det er helt klart, hvorledes netop det ”sociale” adskiller begrebet informationspraksis fra begrebet informationssøgning. Som Savolainen påpeger, er det endvidere ofte også noget uklart, hvad der forstås ved praksis:

”It is also apparent that advocates of the concept of information practice have not reflected in greater details about what is meant by ‘practice’ in this context; more or less, the concept of practice is taken as given” (Savolainen, 2008, s. 42).

Det er således nødvendigt fortsat at arbejde med at indkredse og give begrebet informationspraksis indhold. Jeg vil derfor i det følgende afsnit forsøge en videre teoretisk afklaring af begrebet informationspraksis ved hjælp af perspektivet praksislæring.

#### 4.4 Informationspraksis i et praksislæringsperspektiv

Af ovenstående diskussion rejser sig således spørgsmålet om, hvad de nævnte forfattere forstår ved begrebet praksis og yderligere ved informationspraksis. Jeg vil starte med det første. Det førnævnte begreb ”information ground” (informationsrum) (Pettigrew, 1999) er i denne forbindelse interessant, da det har visse ligheder med begrebet praksisfællesskaber, men alligevel samtidig adskiller sig fra det. Det skyldes, at Pettigrew fokuserer på den sociale interaktion i midlertidige fællesskaber. Hun mener for eksempel, at det tilfældige og midlertidige møde mellem mennesker, der sidder i en bus, hos en frisør eller i et venteværelse, udgør et potentiel informationsrum. Sådanne rum eller steder vil ikke af Wenger blive betegnet som praksisfællesskaber. Det afgørende er her, hvornår et fællesskab er et praksisfællesskab, og ifølge Wenger forudsætter det netop, at fællesskabet har en fælles praksis, der som nævnt tidligere kendetegnes ved tre dimensioner: gensidigt engagement, fælles virksomhed og et fælles repertoire (Wenger 2004, s. 73). Endvidere er praksisfællesskaber meningsproducerende, og det er igennem meningsforhandling, at en fælles praksis etableres og udvikles over tid. Wenger definerer ikke et specifikt mindstemål af tid, men siger derimod, at det handler om den tid, der skal til, for at udvikle og opretholde et tilstrækkeligt stort gensidigt engagement i den fælles udøvelse af virksomhed for sammen at kunne lære noget af betydning (ibid., s. 105). Et praksisfællesskab består derfor ikke af en tilfældig samling mennesker, og det at køre i bus sammen med andre kan derfor måske nok forstås som en form for fællesskab, men ikke i betydningen praksisfællesskab.

Pettigrew fokuserer altså på interaktionen mellem mennesker i disse midlertidige fællesskaber. Også Tuominen, Savolainen og Talja (2005) ser begrebet praksis som et udtryk for social interaktion mellem mennesker, og det samme gør McKenzie, men hun antyder samtidig, at hun anlægger et socialkonstruktionistisk perspektiv:

”The social constructionist paradigm puts emphasis on social practices [...] A focus on practices rather than on behaviour shifts the analysis from cognitive to social and is consistent with the study of information seekers within their social context” (McKenzie, 2003, s. 24).

McKenzie er her inspireret af Tuominen, Talja og Savolainens øvrige arbejde og baserer derfor sin brug af begrebet socialkonstruktionisme på deres udlægning, som den forekommer i for eksempel teksterne af Tuominen, Talja & Savolainen (2002) og Talja,

Tuominen & Savolainen (2005). Der er i disse tekster helt overvejende tale om en diskursbaseret praksisforståelse, som McKenzie som sagt her kun antyder, men dog i en senere artikel kobler mere direkte til begrebet informationspraksis (McKenzie, 2004). I en senere tekst af Talja og McKenzie (2007, s. 101) ses en enkelt ansats til en beskrivelse af praksis som et praksisfællesskab, i hvilket information skabes, deles og bliver forhandlet, men afsættet er fortsat diskursteorien.

I sin bog "Everyday Information Practices: a Social Phenomenological Perspective" (2008) tager Savolainen et lidt andet afsæt. Han ser praksis som en organiseret sammensætning af handlinger, som tilføres mening gennem deres målrettethed, det vil sige deres overordnede bidrag til den enkeltes livsverden og livsprojekter. Han tilføjer denne praksisopfattelse en social dimension ved at pege på, at vores handlinger er præget af sociale regler og normer, som er kulturelt bestemt, som for eksempel normer for, hvad der er korrekt adfærd i forhold til det at være forældre (ibid., s. 28). Ifølge Savolainen sker informationssøgning i relation til vores hverdagsprojekter. Han udvikler en model over informationspraksis, hvis hovedkomponenter er informationssøgning (at identificere og søge i udvalgte informationsressourcer), informationsanvendelse (at vurdere værdien af informationen) og informationsdeling (at give og modtage information fra andre), der kort sagt holdes op imod den nævnte livsverden, hverdagsprojekterne og de socialt definerede regler og normer (ibid, s. 65). På trods af at Savolainen foretager en interessant analyse af begrebet praksis og en lige så interessant gennemgang af eksisterende definitioner af informationspraksis, synes han alligevel i lighed med McKenzie i modificeret form at fastholde en individ- og objektorienteret tilgang, når han gennem de efterfølgende analyser formulerer sin forståelse af informationspraksis. Perspektivet er den enkeltes livsverden, og han analyserer for eksempel ikke samspillet med andre personer i sin analyse af informationspraksis. De førnævnte sociale regler og normer kommer nærmest til at fremstå som i "suppe-terrin"-eksemplet, og det står heller ikke i hans empiriske analyser klart, hvilken betydning "det sociale", som han beskriver det, har eller får for den enkeltes informationspraksis i relation til vedkommendes livsverden.

Samlet kan man sige, at det står klart, at indførelsen af begrebet informationspraksis sker i et forsøg på at lægge afstand til den tidligere nævnte objektorienterede tilgang til informationssøgning og i stedet forsøges der formuleret et alternativ hertil, der i højere grad medtænker kontekstens og det sociale betydning for informationssøgning. Savolainen siger herom:

”Despite the different definitions of the scope of information practice, most researchers agree that a significant characteristic of the concept of information practice is the central role of social and cultural factors qualifying information seeking, use and sharing” (2008, s. 42).

Ambitionen har været at kontekstualisere informationssøgningen i social praksis, men det er uklart, hvad der forstås ved social praksis, og dermed også på hvilken måde kontekstualiseringen finder sted.

#### *4.4.1 To kontekstforståelser inden for praksislæringsperspektivet*

Inden for det præsenterede praksislæringsperspektiv kan der identificeres to kontekstforståelser (jf. Lave, 1993, s. 17), og de fungerer som en opdeling, eller måske snarere en uddybning af det, jeg tidligere i dette kapitel har fremhævet som den fortolkningsorienterede tilgang (i modsætning til den objektorienterede). Denne opdeling i to kontekstforståelser kan betegnes som henholdsvis den sociokulturelle og den socialkonstruktivistiske tilgang til begrebet praksis, hvilket er begreber, jeg også tidligere har været inde på i afsnit 2.3. Den sociokulturelle tilgang intenderer overordnet at ville begribe kontekst som en historisk konstitueret relation mellem individer engageret i sociokulturel aktivitet og så den verden, de engagerer sig i. Mening udveksles her gennem relationer mellem individer og aktivitetssystemer. Man kan her sige, at individer (og deres handlinger) og kontekst er i interaktion. Den socialkonstruktivistiske tilgang intenderer derimod overordnet at ville begribe konteksten som noget, der konstrueres, når individer organiserer sig igennem deltagelse og meningsdannelse. Mening skabes gennem forhandling, og igennem denne meningsforhandling skabes individer (og deres deltagelse/handlinger) og kontekst transaktionelt. Når man ser individ og kontekst som en transaktionel relation, så forstår man dem i deres kontinuerlige opståen, forvandling og forsvinden (Elkjær, 2005). Ved at fokusere på begrebet meningsforhandling fremhæver Wenger transaktionelle relationer, hvor social praksis ikke kun rummer interaktion, men også transformation af individer og kontekst. Meningsforhandlingen skaber hele tiden nye vilkår for yderligere meningsdannelse og -forhandling. Derfor kan man sige, at meningsforhandlingen i perspektivet praksislæring går videre end interaktion til også at omfatte transformation i form af ændringer af identiteter og kontekst. For eksempel anses udviklingen af en deltagelsesidentitet som en tilblivelsesproces, i hvilken forhandling af mening er en nødvendig bestanddel. Der er tale om en kontinuerlig fortolkningsproces.

Da McKenzie (2003) i sin udlægning af social praksis lægger vægt på interaktion, placerer hun sig nærmere den sociokulturelle tilgang end den socialkonstruktivistiske forståelse af praksis, som vi finder hos Wenger. Dette forstærkes efter min mening yderligere af, at hendes anvendelse af det, hun betegner som et socialkonstruktionistisk perspektiv, snarere forbliver en hensigtserklæring end noget, der så at sige gennemsyrrer hendes begreb om informationspraksis. For eksempel er begrebet mening slet ikke ekspliciteret hos McKenzie (2003). Under alle omstændigheder vil et fokus på information og informationssøgning som værende noget, der produceres inden for gældende diskurser i form af sproglige konstruktioner (jf. Talja, Tuominen & Savolainen, 2005; Talja & McKenzie, 2007) kun udgøre en del af den betydning, information og informationssøgning kan tillægges ud fra perspektivet praksislæring. Her sættes der ikke lighedstegn mellem meningsforhandling og sprog (jf. Esmark, Laustsen & Andersen, 2005, s. 19).<sup>30</sup> Meningsforhandling er ifølge Wenger (2004, s. 67-68) ikke begrænset til sproget og indebærer ikke nødvendigvis samtale. Den omfatter derimod hele spektret af vores sociale relationer som faktorer i forhandlingen, og det indbefatter som før nævnt os som hele mennesker. Forhandling af mening omfatter i den forbindelse både fortolkning og handling, idet der ikke eksisterer nogen fundamental skelnen mellem viden og handling eller kultur og handling.

#### 4.5 Opsamling

I dette kapitel har jeg forsøgt at indkredse, hvorledes vi kan forstå informationssøgning som et socialt fænomen. Kapitlet er bygget op omkring en diskussion af en række eksisterende forskningsresultater, der alle har haft fokus på at fremhæve og beskrive informationssøgning som noget socialt konstitueret. Studier af hverdagslivets informationssøgning har særligt bidraget hertil, og det er også inden for dette forskningsfelt, at vi først ser anvendelsen af begrebet informationspraksis. På trods af den eksisterende uklarhed omkring definition og indhold af begrebet informationspraksis foreslår jeg det her som et begreb, der kan dække over afhandlingens bud på en forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet. Det matcher i sin grundlæggende idé intentionen om at anskue informationssøgning som et socialt fænomen. På baggrund af perspektivet praksislæring bliver det dog nødvendigt at formulere et indhold i begrebet informationspraksis, som

---

<sup>30</sup> Denne problemstilling behandles yderligere i kapitel 5.



formår ikke kun at se informationspraksis som social interaktion eller som del af en social praksis, men derimod som et begreb, der eksplicit er afledt af det socialkonstruktivistiske udgangspunkt, hvor meningsforhandlingen medtænkes. Wenger ser som nævnt tidligere praksisfællesskaber som knudepunkter for udbredelse, fortolkning og anvendelse af information. Information og informationssøgning må derfor altid ses som integreret i den fortsatte meningsforhandlingsproces.

Ved at anvende Wengers sociale teori om læring bliver omdrejningspunktet for det, jeg her foreslår at kalde informationspraksis, begreberne i begrebsrammen, som jeg præsenterede i afsnit 2.4. Således bliver informationspraksis både en benævnelse og et bud på en analysemodel for den samlede analyse af informationssøgning ud fra det valgte praksislæringsperspektiv. Jeg vil således videre i afhandlingen ved hjælp af perspektivet praksislæring og min begrebsramme analysere de nyansatte salgsassistenter læring og informationssøgning med henblik på yderligere at afklare, hvordan vi kan anvende begrebet informationspraksis til at forstå informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet. Begrebet informationspraksis tages således op igen i kapitel 9 og diskuteres på baggrund af analysen af det empiriske materiale både som begreb og analysemodel.

Før jeg påbegynder selve analysen af det empiriske materiale, vil jeg i det næste kapitel redegøre for min videns- og analysestrategi med det formål at tydeliggøre analysens forudsætninger.

## 5 Videns- og analysestrategi

### 5.1 Indledning

I de foregående kapitler 2, 3 og 4 har jeg dels præsenteret en begrebsramme indenfor perspektivet praksislæring og dels med afsæt i dette perspektiv påbegyndt arbejdet med at etablere en teoretisk forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet. Det resulterede i kapitel 4 i introduktionen af begrebet informationspraksis. Jeg har således i de første tre kapitler af afhandlingen foretaget en række valg af teorier og begreber, der samlet bidrager til det perspektiv, igennem hvilket jeg vælger at analysere informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet. Da der netop er tale om, at jeg har foretaget en række bevidste valg, er formålet med dette afsnit, at diskutere hvilke konsekvenser disse valg får for mit empiriske studie blandt de nyansatte salgsassistenter i DSB S-tog samt for den videre analyse. Det er således selve ideen med at præsentere en analysestrategi at redegøre for de valg, der er truffet, og ikke mindst for konsekvenserne af disse valg for det videre arbejde.

Jeg har i min tolkning af Wengers sociale teori om læring valgt at fokusere på de socialkonstruktivistiske aspekter af denne teori. Jeg har således valgt at rette min opmærksomhed mod læring og informationssøgning i praksis forstået som sociale fænomener. Det valg har en række analysestrategiske konsekvenser, som jeg vil belyse i dette kapitel. Det socialkonstruktivistiske udgangspunkt har dog også betydning for den måde, hvorpå vi forstår og tilrettelægger forskningsprocessen, forskningsresultaterne og analysen. Jeg vil derfor også i dette kapitel diskutere, hvad det socialkonstruktivistiske udgangspunkt betyder for mit empiriske arbejde – nærmere betegnet min produktion af det empiriske materiale. Her bevæger jeg mig over mod det som Wenneberg betegner som socialkonstruktivisme III. Det er en erkendelsesteoretisk position, der interesserer sig for den sociale konstruktion af viden om den sociale virkelighed, og som kan betegnes som en filosofisk nuanceret udgave af socialkonstruktivisme II (Wenneberg, 2000, s. 101 og 112). Konstruktionsprocessen tager form gennem relationen mellem forskningens genstand og forskerens perspektiv, hvor nogle bestemte logikker og relationer fremhæves, mens andre negligeres (Warming, 2003). Formålet med dette kapitel bliver derfor også at belyse, hvordan min egen forskningsproces og mine forskningsresultater kan ses som konstruerede gennem en række konkrete valg og handlinger. Jeg tager som forsker del i den fortløbende konstruktion af det felt, jeg

ønsker at undersøge, og det omfatter ikke kun den måde, jeg vælger at ”iagttage” feltet på, men også min fysiske tilstedeværelse i felten som deltager i en konkret praksis.

## 5.2 Perspektivet

Det helt grundlæggende udgangspunkt for konstruktivistisk forskning er, at forskningsresultater, og her tænkes både på empiri og analysen af empirien, altid er konstruktioner. Hermed bliver forskningsprocessen til et konstruktionsarbejde, hvilket i virkeligheden betyder, at den viden, forskningen søger at tilvejebringe, ikke ”er derude”, men derimod skabes i forskningsprocessen. Niels Åkerstrøm Andersen (1999, s. 12) betegner det som en videnskabsteoretisk forskydning fra første ordens observationer af ”det derude” til anden ordens observationer af, hvorfra vi kigger, når vi observerer ”det derude”. Med dette bliver der tale om, at selve iagttagelsen, perspektivet eller det ”blik” man som forsker anvender i forskningsprocessen, er konstrueret. Valideringen af den konstruktivistiske forskning må derfor ske gennem refleksion over forskningsprocessen i et forsøg på at gøre denne så transparent som muligt. Det er ved at formulere en *analysestrategi*, at denne refleksion tydeliggøres, og derfor er formålet med en analysestrategi grundlæggende at gøre rede for, hvordan den sociale virkelighed konstrueres gennem anvendelse af bestemte iagttagelsesledende begreber. Det iagttagelsesledende begreb er ikke en hypotese eller tese, men netop blot et begreb, som er analysebærende. Begreberne testes ikke på virkeligheden, men bidrager til konstruktionen af den sociale virkelighed (jf. Esmark, Laustsen & Andersen, 2005b, s. 11-12). Tanken bag dette er, at de ord eller udtryk, vi anvender til at beskrive verden med, ikke bliver dikteret af de objekter, beskrivelsen omhandler. Beskrivelser og forklaringer er ikke styrede af verden, som den nu engang er, de er snarere et resultat af en samordning af menneskelig handling. Ord og de beskrivelser de bidrager til, får kun deres mening i den kontekst, der udgøres af en igangværende relation imellem mennesker (Gergen, 2005, s. 71). Analysen konstrueres således blandt andet gennem brug af bestemte begreber, som jeg har valgt ud og i dette afsnit sammensætter til en analysestrategi.

Hastrup (2003a) skelner mellem det, hun kalder henholdsvis det empiriske og analytiske objekt. Det betyder, at forskningsresultater må ses som på en gang både empirisk forankret og som analytiske implikationer (Warming, 2003). Det empiriske objekt er den del af verden, som forskeren konkret undersøger. Det empiriske objekt afgrænser ikke sig selv, men flytter sig derimod, fordi både mennesker og ideer flytter sig og

skaber ny betydning. Det er således gennem beskrivelsen af det analytiske objekt, at forskeren rammesætter sit eget projekt:

”Det analytiske objekt sætter grænser for, hvad man vil vide noget om; det udtrykker en selektiv opmærksomhed. Det bliver den klart tegnede figur, der træder frem på den brogede empiriske baggrund [...]” (Hastrup, 2003a, s. 15).

Det analytiske objekt er præget af forskerens teoretiske interesse, men teorier er ikke neutrale. Teorier er sproglige udsagn, der foreslår særlige tolkninger af verden, og det betyder, at de ikke afspejler verden, men udtrykker særlige aspekter ved den. Teorier og begreber bidrager selvstændigt og tilføjer således noget til verden, men denne tilføjelses karakter er præget af forskerens analysestrategiske overvejelser og er dermed også et udtryk for fortolkning. Det analytiske objekt produceres og reproduceres i det analytiske arbejde og kan i den forstand forstås som en konstruktion. Det analytiske objekt konstrueres gennem anvendelsen af et bestemt ”blik” på empirien og gennem brugen af bestemte begreber.

Mine iagttagelsesledende begreber er inspireret af Wengers teori og fremgår af den begrebsramme, som blev etableret i kapitel 2. Det centrale begreb er meningsforhandling, og til dette begreb knytter der sig andre analysebærende begreber, som først og fremmest reifikation og deltagelse, men også praksis og identitet. I kapitel 4 diskuterede jeg begrebet informationspraksis, og argumenterede for at fundere dette i perspektivet praksislæring for at tilføre det yderligere indhold. Ved hjælp af perspektivet praksislæring får vi et andet ”blik” på informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet, samt en række begreber der gør det muligt at beskrive informationssøgning som knyttet til meningsforhandlingen i, om og på tværs af praksis.

### 5.2.1 *De analysebærende begreber: mening, praksis, deltagelse og identitet*

Mening er et helt centralt begreb hos Wenger (2004), og det er samtidig et centralt begreb i socialkonstruktivismen. Socialkonstruktivismen kredser om at forstå, hvordan mennesker finder mening sammen med andre, og derfor hænger begrebet mening også uløseligt sammen med begrebet meningsforhandling. En forhandling sker mellem to parter og ikke som en indre dialog. Som diskuteret i det foregående kapitel 4 må vi opgive troen på individet som centrum for læring og mening. Transportmodellens forestilling om, at vi kan overføre information, indebærer også en forestilling om, at vi kan overføre mening i et budskab fra en person til en anden. Dette medfører, at den individuelle bevidsthed tænkes at skabe mening, og at denne kan viderebringes til andre

via ord eller fagter, men problemet er, som Gergen (2005) påpeger, at et individs ytringer ikke har nogen mening i sig selv. I stedet skabes mening i relationen mellem mennesker. Med afsæt i semiotikken beskriver Gergen mening som indeholdt i relationen mellem tegnet og det betegnede, men han overfører tænkningen til det sociale rum:

”Vi kan således se et individs handlinger som primitive ’tegn’, mens den anden persons reaktioner nu går i det ’betegnedes’ sted. Denne ’tegn’-relation [...] bliver nu erstattet af handling og opfølgning” (Gergen, 2005, s. 264).

På denne måde skabes mening i handling, men som Gergen videre pointerer, så opstår mening ikke af én handling og én reaktion, men af fælles handling. Netop her overskrider han beskrivelsen af sociale relationer som en-til-en relationer, og peger i stedet i retning af, at mening skabes transaktionelt. Mening er således genstand for kontinuerlig rekonstruktion. Mening udvikles kontinuerligt i de fælles handlinger, og kan dermed betragtes som et midlertidigt resultat, der hele tiden vokser og ændres ved opfølgende handlinger:

” [...] fordi opfølgningen foregår i den oprindelige handlingss kontekst og er skabt og begrænset af denne handling [...] er [det] relationen mellem handling og opfølgning, som bliver genstand for yderligere revidering og afklaring” (Gergen, 2005, s. 302 – forfatterens kursivering).

Hertil kan vi med Wengers blik tilføje, at meningsforhandling ikke bare implicerer ”meningsudveksling”, men også omfatter en kontinuerlig forhandling af relationen eller konteksten, igennem hvilken en ny kontekst for meningsforhandling produceres. Dette indebærer en kontinuerlig transformation af praksis.

Ovenstående betyder dog ikke, at meningsforhandlingen dermed er fuldstændig grænseløs, eller at den udvikler sig helt tilfældigt, for dét, der medvirker til at gøre meningsforhandlingen meningsfuld, er, at udvekslingen af handlinger følger en vis orden. Således findes der en tæt relation mellem mening og orden. Deltagerne i en praksis vil over tid igennem meningsforhandling udvikle en række handlemønstre og måder at benævne verden på, som skaber verden som ”dette” og ikke ”hint”, og disse mønstre gentager sig igen og igen (Gergen, 2005, s. 304). Nogle handlinger og begreber vil udvikle sig til reifikation af praksis, og disse danner ifølge Wenger fokuspunkter som meningsforhandlingen kan organisere sig omkring.

Som jeg diskuterede i kapitel 2, finder jeg det nødvendigt at udvide Wengers forståelse af reifikation med begrebet symbolsk praksis for netop at understrege, at de reifikationen, der er vigtige og betydningsfulde i et praksisfællesskab, løbende gentages og bekræftes, for herigennem at udvikles til symboler. Analysestrategisk er dette væsentligt, da både reifikationen og symboler er elementer af meningsforhandlingens synlige udtryk og derfor kan udgøre fokuspunkter i en analyse af meningsdannelsen.

Begreberne mening og praksis bindes sammen gennem meningsforhandlingsprocesser, idet praksis igennem meningsforhandling netop tilføres mening. Det er ved at koble mening og praksis, at Wenger udvikler sin oprindelige praksisforståelse. I takt med at strukturalismen og poststrukturalismen er blevet skrevet ind i en socialkonstruktivistisk ramme<sup>31</sup>, er der oftere blevet sat lighedstegn mellem relationel meningsskabelse og sprog. Det har ifølge Esmark, Laustsen & Andersen (2005b) den analysestrategiske konsekvens, at sådanne tilgange forstår analyser af meningsdannelse som analyser af sprog. Socialkonstruktivismen, i den mere sociologiske forstand som jeg her læner mig op ad, interesserer sig også for sproget som en væsentlig del af meningsdannelsen, men analysen bygges ikke op om sproget alene, men derimod omkring et bredere begreb om sociale konventioner:

”Sociale konventioner kan overordnet forstås som regler for interaktion mellem subjekter eller mellem subjekter og objekter. Sociale konventioner beskriver med andre ord det meningsindhold, der knytter sig til et bestemt sæt af relationer” (Esmark, Laustsen & Andersen, 2005b, s. 20).

En analysestrategisk konsekvens af dette er således, at den socialkonstruktivistiske analyses genstand grundlæggende er de sociale konventioner, hvor sproget kun udgør

---

<sup>31</sup> Esmark, Laustsen & Andersen skriver herom i bogen ”Poststrukturalistiske analysestrategier” (2005a, s. 8): ”Denne udlægning skyldes imidlertid ikke de centrale strukturalistiske og poststrukturalistiske forfattere selv (hvoraf flere er vendt eksplicit mod socialkonstruktivismen), men derimod den anglo-amerikanske reception af strukturalismen og poststrukturalismen, der har fortolket poststrukturalismen – hvilket her først og fremmest vil sige Michel Foucault og Jacques Derrida – ind i en socialkonstruktivistisk ramme. Når denne indskrivning har kunnet gennemføres, hænger det selvfølgelig sammen med, at der til trods for flere poststrukturalisters modstand mod termen socialkonstruktivisme er mange lighedspunkter mellem de to traditioner.”

en delmængde af disse. Hermed pointeres, at en analyse alene af sproget aldrig kan give det fulde billede (Esmark, Laustsen & Andersen, 2005b, s. 21). Derfor kan en analyse af meningsforhandling heller ikke alene blive en analyse af meningsforhandling som sprog. Dette er også i tråd med Gergens forståelse af mening. Selvom Gergen er meget optaget af sproget, kobler han meningsdannelsen til relationer i betydningen fælles handlinger, og det omfatter både sproglige udsagn og handlinger. Heller ikke Wenger sætter lighedstegn mellem sprog og meningsforhandling eller mellem diskurs og praksis. Han ser diskurser som en ressource i praksis, og han kobler endvidere diskurs med begrebet ”stil” og beskriver samlet de to begreber som en del af praksisfællesskabets repertoire. Som omtalt i kapitel 2 udgør et repertoire praksisfællesskabets fælles ressourcer for meningsforhandling. Et repertoire rummer i følge Wenger netop både handlinger, diskurser og artefakter. Praksisfællesskaber kan bevare lærings- og fortolkningshistorier som levende praksisser og dermed ikke kun i for eksempel bøger og databaser (Wenger, 2004, s. 285). Et repertoire kan ses som en parallel til begreberne deltagelse og reifikation, men har den fordel, at det kombinerer både de participative og reifikative aspekter af praksis.

Det er igennem diskurser, at medlemmer af praksisfællesskaber skaber meningsfulde udsagn om verden, og det er igennem deres ”stil”, at medlemmerne udtrykker deres deltagelsesformer og deres identitet som medlemmer. Udvikling af stil er som tidligere nævnt knyttet til konstruktionen af identitet. Således kopierer, låner, imiterer, tilpasser og genfortolker mennesker adfærdsmåder i forbindelse med konstruktionen af identitet (Wenger, 2004, s. 153). Stile og diskurser er dog ikke praksisser i sig selv, men er derimod som nævnt ovenfor at betragte som ressourcer. Som del af praksisfællesskabets repertoire udgør de ressourcer for meningsforhandling og identitetsdannelse.

Dette har analysestrategisk to konsekvenser. For det første, at praksis ikke alene kan indfanges diskursivt, og for det andet, at meningsforhandlingen ikke kun er sproglig, men også er indlejret i vores relationer og handlinger. Den grundlæggende analysestrategiske konsekvens af dette er, at en analyse af meningsforhandling i og om praksis ikke alene kan baseres på sproglige udsagn, men må kobles til en analyse af deltagelse og reifikation i praksis.

Begrebet identitet er knyttet til begreberne mening og praksis, da udvikling af identitet sker både gennem deltagelse og meningsforhandling. Vi konstruerer vores identitet gennem meningsforhandling, og vi forhandler samtidig om vores deltagelse og position i praksisfællesskabet. Deltagelse er en forudsætning for at etablere relationer til andre,

og relationer er vigtige for meningsforhandlingen. Samtidig, som jeg peger på i kapitel 2, baseres deltagelse altid på situeret forhandling og genforhandling af mening i verden. I begrebsrammen supplerer jeg Wengers begreb om deltagelse med begrebet deltagerbaner (hentet fra blandt andet Dreier, 1999, 2001; Tanggaard, 2006). Deltagerbanebegrebet indfanger forskellige deltagelsesformer som et læringsforløb i og på tværs af praksisfællesskaber. Wenger omtaler selv kun ganske kort, at deltagelse og identitetsdannelsen forløber i ”baner” (Wenger, 2004, s. 179). Ifølge ham er identitet ikke en slags oprindelig personlighedskerne, der enten allerede eksisterer, eller som vi alternativt erhverver på et eller andet bestemt tidspunkt i vores liv. Identitet er derimod en tilblivelsesproces, og vores identitetsarbejde foregår hele tiden som en personlig og fremadrettet konstruktion. Pointen med deltagerbanebegrebet er, at det tilbyder os muligheden for at analysere individets læring og identitetsdannelse i en sammenhæng, og ikke mindst samtidig som noget, der udvikles gennem forhandling mellem deltagerne i og på tværs af praksisfællesskaber. Vi konstruerer som før nævnt, hvem vi er, gennem en stadig forhandling af mening mellem vores egne deltagererfaringer og egne og andres måde at opleve og positionere os på. Analysestrategisk åbner deltagerbanebegrebet således op for en analyse af identitetsudvikling som en både individuel og social konstruktion. Endvidere har begrebet den fordel, at det, som Wenger siger, giver os mulighed for at finde ud, hvad der blandt alle de ting, der er *potentielt* betydningsfulde for læring, faktisk også bliver betydningsfulde for læringen, samt hvad der bidrager til den enkeltes identitet, og hvad der ikke gør.

Deltagerbanebegrebet kan bidrage til, at identitetsdannelsen, analyseres både indefra og udefra som den forhandlede oplevelse af selvet i forhold til deltagelse og reifikation. Oplevelsen af identitet er en levet oplevelse og kan derfor ikke begrænses til de diskurser, kategorier eller roller, som vi placerer hinanden i, og som dermed tingsliggør os som deltagere:

”Identitet i praksis defineres ikke kun socialt, fordi den er tingsliggjort i en social diskurs om selvet og sociale kategorier, men også fordi den produceres som levet deltagelsesoplevelse i specifikke fællesskaber. Hvad narrativer, kategorier, roller og positioner kommer til at betyde som en oplevelse af deltagelse, er noget, man skal finde ud af i praksis” (Wenger, 2004, s. 176).

Samlet betyder dette, at identitet udgøres af en kompleks sammenvævning af participativ erfaring og reifikative projektioner, og at vi konstruerer, hvem vi er, ved at



samle disse to i meningsforhandlingen. Identiteten bliver til i det konstante arbejde med at forhandle selvet.

### 5.3 Vidensstrategien

” [...] to cope with the field of practice in an analytical sense means to cover the fields of practice in an empirical sense” (Borgnakke, 2000, s. 23).

At ville studere læring og informationssøgning som sociale og praksisnære fænomener er lidt af en udfordring. Som Borgnakke (2000) siger, hører læring, uanset definitionen, til et af de fænomener, der ret beset er empirisk utilgængeligt. Med dette menes, at læring, herunder læreprocessers forløb og resultat, ikke er noget, der er direkte tilgængeligt i den forstand, at man kan isolere fænomenet til brug for eksempel laboratoriestudier eller tests. Det samme gør sig gældende for studier at informationssøgning, der forstået som et socialt fænomen må siges også at være vanskeligt tilgængeligt. Det ville således i en undersøgelse af nyansattes informationssøgning i relation til deres læring ikke være tilstrækkeligt blot at interviewe de nyansatte om, hvordan de lærer, hvad de lærer, og hvordan de søger information i den forbindelse. Årsagen hertil er, at det analytiske objekt hermed bliver dekontekstualiseret. Interviewet giver indblik i de oplevelser, som informanten vil og kan sætte ord på i en interviewsituation, men ikke i den kontekst, hvor i de konkrete oplevelser finder sted.

I forlængelse af det valgte perspektiv må der således først og fremmest fokuseres på den nyansatte som deltager i social praksis, så det bliver muligt at rette en empirisk opmærksomhed på læring som læring i praksis. For det andet må der tænkes i en velegnet metodisk tilgang til studiet af læring i sociale praksisfællesskaber, hvor nødvendigheden af at situere forskningen blandt de lærende bliver tydelig. Afledt heraf skal der for det tredje etableres mulighed for at iagttage de nyansatte i praksis, så den videre analyse ikke alene skal baseres på sproglige udsagn.

Samlet set stod det derfor tidligt klart, at jeg måtte ud og være sammen med de nyansatte i den praksis, som de møder, når de bliver ansat. Kvale og Brinkmann (2008, s. 66) anvender to kontrasterende metaforer for forskeren som enten minearbejder eller rejsende, og disse repræsenterer hver især to forskellige epistemologiske tilgange til

forskningsprocessen. Den første henviser til forskningsprocessen som indsamling af viden og den anden til forskningsprocessen som konstruktion af viden. I minearbejdermetaforen opfattes viden som nedgravet metal, som forskeren kan grave op og indsamle. Metallet (viden) ligger så at sige i jorden og venter på at blive opdaget og afdækket, og forskeren antages at kunne grave det frem uden at "forurene" det med sin tilstedeværelse. Hvor forskeren derimod ses som rejsende, vandrør vedkommende gennem et landskab og falder i snak med de mennesker, som hun møder undervejs. Den rejsende udforsker de mange områder af landet som et ukendt territorium eller ved hjælp af kort og stiller spørgsmål eller opfordrer de mennesker, hun møder undervejs, til at fortælle historier om deres livsverden. Viden konstrueres her i mødet mellem den rejsende og landskabet og med de mennesker, der befolker det.

Jeg satte mig for at blive rejsende i de nyansattes læringslandskab, og derfor orienterede jeg mig mod den pædagogiske antropologi og feltarbejde som metode. Den måde, vi bedst kan nærme os læring på, er ved at spørge de lærende selv samt se på, hvad de lærende gør – de lærendes handlinger – og feltarbejdet er velegnet hertil:

" [...] et feltarbejde med deltagende observation i de sociale praksisfællesskaber ('blandt de lærende') er et forskningsmetodologisk godt svar på de udfordringer, som det komplekse læringsspørgsmål byder den empiriske forskning" (Borgnakke, 2000, s. 17).

Borgnakke betegner en sådan udforskning af læreprocessen pædagogisk feltforskning og peger hermed på, at der findes en særlig type feltforskning, nemlig den der beskæftiger sig med studier af læring og undervisning. Idégrundlaget er antropologiens, men opmærksomheden rettes her særligt mod studier af læring, det vil sige mod hvad det er, individer lærer af og i de sociale sammenhæng, de er en del af, samt på hvordan denne læring danner individer (Madsen, 2003). Ifølge Hastrup (2003a) er det netop karakteristisk for antropologien, at den arbejder i et særligt lag, nemlig det sociale. Det sociale lag kiler sig ind mellem det individuelle og det universelle, og rummer det, vi ofte benævner som kulturelle forhold som for eksempel meningsdannelse, forestillinger og værdier og herunder også de sociale og kulturelle former, som mennesker tager for givet. Langt det meste af det, som antropologer studerer, synes som almindeligheder, så længe man bliver ved det sociales overflade. Det er derfor antropologiens opgave at se, hvad det "almindelige" gemmer både empirisk og teoretisk, således at det sociales grundlæggende vilkår som værende både kontingent og emergent synliggøres. I antropologien knytter forskerens vidensinteresse sig til den praksis, der skaber og

udvikler det sociale felt på forskellig vis. Menneskelige relationer kan ikke ses og derfor heller ikke dokumenteres i simpel forstand. Deres virksomhed kan derimod erfares i praksis, og det betyder, at forskeren selv må deltage i praksis for at opnå erfaring med praksis (Hastrup, 2003a). Antropologien har således fokus på praksis og på det sociale i betydningen transaktionelle relationer mellem mennesker, og derfor kan den anvendes til en empirisk undersøgelse af nyansattes læring og informationssøgning, der rammesættes af det valgte praksislæringsperspektiv.

Feltarbejdet er centralt i den antropologiske metode, men forstået som metode rækker feltarbejdet ud over det, vi ofte normalt forbinder ved metode, nemlig i form af bestemte teknikker som for eksempel interviewteknikker. Hastrup (2003b) mener således, at feltarbejdet som metode snarere er et udtryk for en særlig vidensstrategi. Dette skyldes, at feltarbejdet samlet set omfatter både perspektiv og metode i form af:

- en teknik, som er måden det empiriske materiale fremdrages på
- en analysestrategi, som er planen, materialet vælges, sorteres og organiseres efter
- en teoretisk ambition, som styrer den tænkning, der søger sammenhæng i materialet – en sammenhæng, der ikke er givet i materialet selv, men lægger sig til det (ibid., s. 402).

Jeg skal her understrege, at jeg er mere inspireret af feltarbejde som en vidensstrategi i den her nævnte betydning, end jeg er af feltarbejdet i klassisk antropologisk forstand, hvor feltarbejde traditionelt har været metoden, som antropologen benytter, når han eller hun rejser ud for at studere fremmede kulturer. Feltarbejde som vidensstrategi har indbygget den præmis, at viden om den sociale virkelighed er en social konstruktion, hvilket jo korresponderer med det videnskabsteoretiske afsæt, jeg her har valgt. Jeg vil således formulere min vidensstrategi for det empiriske arbejde og den videre analyse som indeholdende følgende elementer:

- et teoretisk perspektiv omsat til en analysestrategi og en række analysebærende begreber
- et analytisk objekt konstrueret på baggrund af analysestrategien og de valgte analysebærende begreber.
- en række teknikker, der understøtter empiriproduktion igennem iagttagelse, deltagelse og samtale

Vidensstrategien rummer således både analysestrategien og de analysebærende begreber som jeg har udledt af det valgte praksislæringsperspektiv. Analysestrategien udgør som før nævnt det perspektiv, igennem hvilket jeg iagttager verden og mit analyseobjekt. Analyseobjektet er de nyansattes læring og informationssøgning. Dernæst rummer vidensstrategien de teknikker, jeg anvender til at producere min empiri, nemlig observation, interview, dagbøger og fotografiske feltnoter. Disse teknikker vil jeg gennemgå og diskutere mere indgående i det følgende. Vidensstrategien har endelig til formål at muliggøre, at der i afhandlingens kapitler kan produceres en tekst, det vil sige en fremstilling af det empiriske materiale, der blandt andet består af en række fortællinger om de nyansatte salgsassistenter. Dette behandler jeg sidst i dette kapitel i afsnit 5.3.5. Vidensstrategien udgør således den samlede ramme for analysestrategi, empiriproduktion samt fremstillingen af det empiriske materiale.

### 5.3.1 *Felten*

Feltarbejdet er knyttet til et eller flere konkrete steder hvor forskerens undersøgelse pågår. Som Hastrup siger, kan man tale om feltarbejdet som: "[...] et bevidst velbegrundet engagement i en verden, der er befolket af andre [...]" (Hastrup, 2003b, s. 408).

Det eller de sted(er), hvor feltarbejdet foregår, kaldes for *felten*, og denne term referer normalt til fysiske steder. Felten er dog ikke af den grund på forhånd givet, men opstår i et samspil mellem forskerens forskningsinteresse og hans eller hendes konkrete bevægelser gennem felten. Afgrænsningen af felten må således også ansues som forskerens konstruktion. Når forskeren bevæger sig gennem felten, udfordres perspektivet, hvilket igen kan virke tilbage på forskerens bevægelse i felten. I mødet med det levede praksisrum skabes muligheden for forandringer i både perspektiv og analyse og dermed også i forståelsen af felten (Hasse, 2002, s. 34).

Beskrivelsen af felten i denne afhandling tager sit afsæt i virksomheden DSB S-tog som danner den overordnede organisatoriske ramme for mit studie af de nyansatte salgsassistenter. DSB S-tog er et datterselskab til DSB-koncernen, der har til opgave at varetage S-togsdriften i hovedstadsområdet. Derudover havde DSB S-tog i den periode, jeg opholdt mig hos dem, også ansvaret for driften af kiosker og billetsalg på alle S-togsnettets stationer. De fleste billetsalg kendes i dag under betegnelsen Kort&Godt butikker. Kort&Godt butikkerne blev indtil 1. januar 2008 drevet af DSB S-tog Salg, men er i dag blevet til en selvstændig enhed kaldet Kort&Godt A/S placeret under

udviklingsfunktionen DSB Kommerciel i selve DSB-koncernen. Der er på daværende tidspunkt ansat cirka 700 salgsassistenter i DSB S-tog.

Det var via DSB HR-Service, at jeg i første omgang fik etableret adgang til de nyansatte salgsassistenter. Her anvendte man en ny rekrutteringsmetode, hvor man i stedet for at rekruttere direkte til de enkelte kiosker og billetsalg nu rekrutterede salgsassistenterne i hold. Dette skyldes blandt andet at man i et forsøg på at forbedre fastholdelsen af salgsassistenter havde ændret oplæringsforløbet fra sidemandsoplæring til en salgsuddannelse. Oplæringens bestod nu i et introduktionsforløb af en måneds varighed, som foregik i en vekselvirkning mellem undervisning og praktik efterfulgt af ad hoc-oplæring på et salgssted i hovedstadsområdet.<sup>32</sup> Holdrekrutteringen havde således til formål at rekruttere tilstrækkeligt med nyt salgspersonale til, at man cirka hver anden måned kunne oprette et nyt hold på salgsuddannelsen. Både i DSB HR-Service og i DSB S-tog Salg var man derfor på daværende tidspunkt interesseret i at vide mere om, hvordan de nyansatte oplevede deres første tid i virksomheden, og herunder i hvilket omfang oplæringsforløbet gav dem tilstrækkelig viden og ballast til at de kunne finde sig til rette i jobbet.

Væsentligt er det, at påpege at *felten* forstået som den fysiske ramme for dette studie ikke udgøres af et sted, men af mange steder. De nyansatte salgsassistenter bevæger sig nemlig mellem flere lokaliteter i de 5-6 måneder jeg følger dem. Den første måned drejer det sig for alles vedkommende om DSB kursuscenter ved Østerport, hvor den teoretiske undervisning på salgsuddannelsen finder sted. Derudover tilbringes arbejdsdagene i resten af perioden på en række forskellige stationer i hovedstadsområdet, hvor de nyansatte dels er i praktik og dels senere ansættes. Der er således ikke tale om et klassisk feltstudie, hvor forskeren opholder sig i længere tid på én geografisk afgrænset lokalitet, men derimod er der tale om et ”flerstedet” studie (jf. Hastrup, 2003b) der forløber på tværs af forskellige geografiske lokaliteter.

Undersøgelsen blev gennemført i perioden 1. oktober 2005 til 31. maj 2006. I denne periode udvalgte jeg i samarbejde med DSB HR-Service ti nyansatte salgsassistenter fra to forskellige rekrutteringshold. De ti personer blev udvalgt efter ganske få kriterier.

---

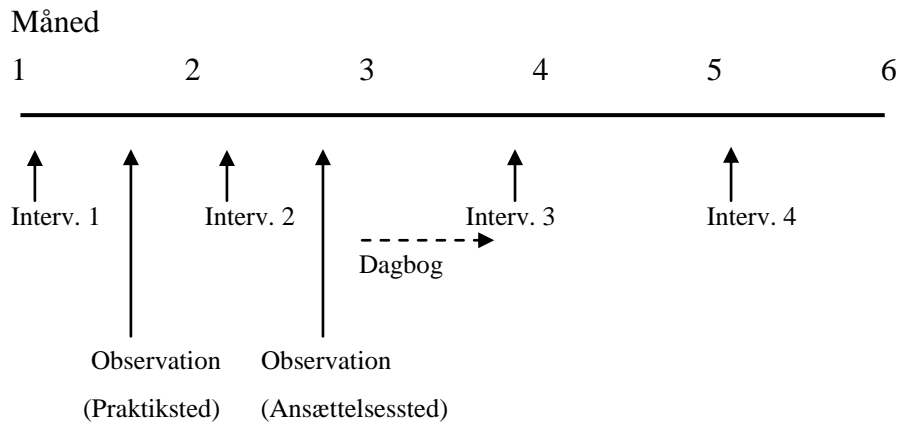
<sup>32</sup> Et salgssted er som oftest en Kort&Godt butik, men da der på enkelte stationer i hovedstadsområdet stadig eksisterer selvstændige billetsalg, vælger jeg at omtale alle former for kiosker og billetsalg som salgssteder.

Det drejede sig om, at der blev skelet til køn og alder. Der blev udvalgt fire personer fra det første rekrutteringshold, som blev ansat 1. november 2005, og seks fra det andet rekrutteringshold, som blev ansat 1. januar 2006. Som forberedelse til studiet fulgte jeg en del af salgsuddannelsen med det hold, der blev ansat den 1. oktober 2005, men udvalgte ingen undersøgelsespersoner herfra. De nyansatte blev i første omgang udvalgt af min kontaktperson i HR-Service og spurgt, om de ville deltage i undersøgelsen. Herefter talte jeg selv med dem på deres første arbejdsdag på salgsuddannelsen, og herefter kunne de beslutte, om de ønskede at deltage eller ej. To takkede nej i denne fase, men et par andre nyansatte fra holdet var undervejs blevet interesserede, og de meldte sig i stedet som deltagere. Den endelige fordeling i de to grupper blev fire mænd og seks kvinder i alderen 21-53 år. Det var frivilligt, om de ønskede at deltage, og derfor kunne de nyansatte når som helst vælge at træde ud af undersøgelsen. Af de ti personer faldt to fra inden for den første måned, da de ikke blev fundet egnet til jobbet, og deres ansættelse derfor ophørte. Derudover besluttede en af de nyansatte efter to måneders ansættelse at sige jobbet op for at påbegynde en uddannelse. Der var således ingen, der valgte at forlade undersøgelsen af andre årsager, end at deres ansættelse ophørte. De resterende syv personer har således deltaget i hele perioden, og der indgår samlet otte personer i det empiriske materiale, da det kun er de to personer, der blev opsagt, som jeg har trukket ud af materialet før selve analysen.

Jeg fulgte hver af de to grupper af nyansatte i cirka fem måneder, da jeg vurderede, at de første seks måneder af deres ansættelse måtte antages at være de mest læringsintensive. Jakobsen (2003a) peger på, at det godt kan være helt op til tolv måneder, men at de første fire til seks måneder empirisk har vist sig at være mest betydningsfulde for, hvor godt den nyansatte falder til. Jeg fandt ved mine sidste interviews, der foregik efter fem måneders ansættelse, at de nyansatte salgsassistenter på dette tidspunkt alle havde fundet sig så meget til rette, at de selv oplevede at være faldet til i jobbet. For nogle indtraf denne oplevelse tidligere i perioden, da de for eksempel havde erfaringer fra lignende job og derfor som før nævnt ikke var ”nye” på samme på måde som dem, for hvem denne type arbejde var helt nyt. Det var også forskelligt, hvornår i forløbet de nyansatte følte, at de mestrede deres arbejde så tilstrækkeligt godt, at de synes, de var klar til nye udfordringer i form af for eksempel nye opgaver eller mere ansvar.

Da man jo som bekendt kun være et sted ad gangen, stiller et flerstedet studie krav til tidsplanlægningen. Ambitionen var at tilbringe så meget tid med de nyansatte som praktisk muligt, selvom de var spredt ud over et geografisk set relativt stort område.

Jeg valgte derfor at strukturere studiet efter nedenstående oversigt, der giver et overblik over, hvornår i løbet af de seks måneder jeg var sammen med den enkelte nyansatte:



**Figur 8. Oversigt over studiet af de nyansatte salgsassistenter i DSB S-tog**

Oversigten sikrede undervejs i studiet, at jeg bevarede overblikket over, hvilke teknikker der anvendtes hvornår i forløbet, og at teknikkerne blev anvendt inden for samme periode for hver af de nyansatte. Da salgsassistenterne har skiftende arbejdstider måtte aftaler om både interview og observationsperioder koordineres løbende med den enkelte, men blev i det samlede studie altså holdt inden for samme tidsperiode.

### 5.3.2 Deltagelsen

Ifølge Hastrup (2003b) er det nødvendigt at skelne mellem stedet som det ”fysiske rum”, det vil sige *felten*, og stedet som ”socialt rum”. Så snart steder og rum praktiseres, det vil sige benyttes af mennesker, bliver de til sociale rum (Hastrup, 2003c), og det sociale rum benævnes her *feltet*. Feltet kan defineres som sociale relationer mellem forskellige mennesker, der fra forskellige positioner i feltet forhandler om forskellige måder at deltage i denne praksis på. Feltet defineres således socialt i praksis gennem positioneret deltagelse og er ikke direkte tilgængeligt for forskeren, men må analyseres frem. En væsentlig pointe her er spørgsmålet om forskerens rolle i feltet – hvilken position indtager han eller hun? Dette spørgsmål er ydermere interessant, fordi man kan vælge at se forskeren i positionen som nyankommen og i princippet lige så ny i den konkrete praksis som de nyansatte. Jeg var også nyankommen, men havde i modsætning til de nyansatte salgsassistenter ikke noget ønske om at blive varigt medlem af den praksis, jeg studerede (jf. Hasse, 2002). Formålet med forskerens tilstedeværelse er

således grundlæggende forskelligt fra de andre deltageres, og det rejser spørgsmålet om forskeren som en mere eller mindre legitim deltager i det relationelle møde med feltet.

Essensen i den valgte videnstrategi er, at jeg ud over det valgte perspektiv søgte viden om analyseobjektet gennem konkret tilstedeværelse, og en væsentlig teknik til dette er deltagende observation. Man lærer feltet at kende ved at indgå mere eller mindre aktivt i det, og dermed bliver selve deltagelsen en pointe i sig selv:

”Deltagende observation er en metode til erkendelse af konkret social praksis samt de kontekstualiserede spilleregler og motivationsstrukturer for denne praksis. Kodeordene for erkendelsesopgaven er enten slet og ret *handling* eller *samspillet mellem handling, mening og identitet* [...]” (Warming, 2007, s. 314 – forfatterens kursivering).

Her er det det sidste, der tilstræbes, idet jeg netop er interesseret i at blive klogere på samspillet mellem praksis, mening og identitet, der som analysebærende begreber skal bidrage til en analyse af de nyansattes læring og informationssøgning.

Med den deltagende observation som metode til erkendelse handler konstruktionen af viden om det sociale ikke kun om det valgte ”blik”, det vil sige hvorfra man ser, men også mere grundlæggende om en fysisk deltagelse i levet praksis. Det involverer hele den kropslige sansning – også sansningens mere ubevidste og tavse dimensioner (Warming, 2005). Forskeren bliver selv en deltager i praksis, og derfor handler dette afsnit om deltagerroller og om konstruktionen af deltagelsespositioner, der skal ses som et nødvendigt supplement til den tidligere beskrevne iagttagelsesposition. Udgangspunktet er således, at empirien og dens resultater altid produceres både ud fra et bestemt perspektiv og fra en bestemt position i det sociale rum (Warming, 2003, s. 149). Når man udfører feltarbejde, gør man noget ved den verden, man træder ind i. Man er ikke som forsker ”neutral” og kan ikke stille sig uden for den praksis, man ønsker at undersøge. Det er således en grundlæggende præmis for den deltagende observation, at forskeren er til stede, men også at det kan foregå mere eller mindre engageret og mere eller mindre tydeligt for de mennesker, hvis praksis der studeres. Forholdet mellem forsker og felt kan således diskuteres i relation til forskellige typer af



observationsstudier. Traditionelt taler man om fire idealtypiske deltagerroller (Kristianssen & Krogstrup, 1999; Warming, 2007):<sup>33</sup>

- 1) Den totale observatør
- 2) Observatør som deltager
- 3) Deltager som observatør
- 4) Den totale deltager

Hver af disse roller siger noget om henholdsvis graden af deltagelse og om de kvalitative aspekter af deltagelsen, samtidig med at de siger noget om graden af åbenhed over for de involverede om, at der forskes. Rollen som *den totale observatør* er det der kommer nærmest ”fluen på væggen” (Warming, 2007). Her er der udelukkende tale om observation, hvor forskeren ikke interagerer med aktørerne i feltet, men bevidst indtager en alene iagttagende position. I rollen som *observatør som deltager* arbejder forskeren sig bevidst væk fra rollen som ”fluen på væggen” ved for eksempel at initiere uformelle samtaler eller andre former for interaktion. Kontakten betegnes åbent som observation, og det er tydeligt for de involverede, at der forskes. Forskerens deltagelse sker primært gennem forskningsaktiviteter og ikke i den praksis, der er genstand for forskningen (ibid., 2007). Heroverfor står rollen som *deltager som observatør*, hvor forskeren netop bestræber sig på at engagere sig i den pågældende praksis. Her deltager forskeren i feltens aktiviteter, samtidig med at han eller hun observerer. I rollen som deltager som observatør er det normalt også bekendt for de øvrige involverede, at der forskes, og det er derfor muligt som forsker at fravælge deltagelse i enkelte aktiviteter for i stedet for eksempel at hellige sig arbejdet med at tage noter. På denne måde indtager forskeren ind imellem forskerrollen, men det er mindre dominerende, end vi så det i rollen observatør som deltager. I rollen som *den totale deltager* holder forskeren sin identitet som forsker skjult for de involverede, der dermed ikke er vidende om, at de observeres. Denne rolle er særlig svær i etisk henseende, og da jeg ikke har benyttet mig af den, vil jeg undlade at gå nærmere ind i den diskussion.

Jeg har derimod valgt at indtage skiftende roller med større eller mindre deltagelse i det felt, jeg bevægede mig i. Jeg har bevæget mig mellem rollen observatør som deltager og rollen deltager som observatør. I rollen observatør som deltager har jeg anvendt det,

---

<sup>33</sup> Deltagerrollerne er oprindeligt beskrevet hos Hammersly og Atkinson og findes fortsat i de nyere udgaver af deres bog, for eksempel Hammersly, M. & Atkinson, P. (2007, s. 82ff.).

som Staunæs og Søndergaard kalder ”deep hanging out”, hvilket er en teknik, hvor man så at sige ”hænger ud” i felten (2005, s. 58). At ”hænge ud” indebærer en forholdsvis løs og umiddelbart uformel form for deltagelse, men ikke mere end at det samtidig er åbent for alle, at forskeren er til stede. Fordelen ved denne fremgangsmåde er, at der gives plads til det sansede og mere usystematisk reflekterede, der også bidrager med information til den senere analyse af feltet. Ved at anvende denne teknik opnåede jeg en bred, all-round fornemmelse af, hvad der foregik på det enkelte salgssted. Hvad der siges og gøres, hvem og hvad der tales om, og ikke mindst hvem der taler om hvad med hvem. Jeg fik for eksempel et indblik i, hvilke personer der ”prægede” stemningen på arbejdspladsen, hvordan tonen var mellem de ansatte, samt hvordan de nyansatte tacklede humor og sladder mellem de andre ansatte. Der er ofte forskel på, hvad der tales om ude i butikken, og hvad der tales om i baglokalerne eller på lageret. Således er snakken i baglokalerne normalt noget mere bramfri og også af mere privat karakter, end den der foregår ude i butikken hvor der er kunder. Da det ikke er de samme mennesker, den nyansatte er på vagt med hver dag, var det således også nødvendigt for mig at hænge ud med forskellige personer, i forskellige rum og på forskellige tidspunkter af dagen for at få en fornemmelse af, hvad der foregik og blev talt om på de enkelte salgssteder. Denne form for deltagelse har jeg oftest anvendt, når jeg kom rundt på de forskellige S-togsstationer og salgssteder for at interviewe de nyansatte og i den forbindelse valgte at hænge ud før og efter interviewet.

Jeg har også placeret mig i rollen deltager som observatør. Det har jeg dels gjort ved at deltage i salgsuddannelsen og dels, som det fremgår af figur 8, ved at jeg i to omgange var med de nyansatte på arbejde. Første gang fulgte jeg med ud på praktikstedet og anden gang var jeg sammen med dem på den station, hvor de nyudannede salgsassistenter efter at have bestået eksamen var blevet ansat. Jeg var med på den enkeltes ”tur”,<sup>34</sup> deltog i forskelligt omfang i dagens opgaver og observerede dem i butikken. Jeg fik ikke lov til at deltage i alt, og først og fremmest kunne jeg ikke få lov til at betjene kunderne, da det forudsatte, at jeg var blevet ansat som salgsassistent og clearet til at have med penge at gøre. Jeg måtte således ikke betjene kassen. Aftalen var dog, at jeg ude i butikken skulle være iført DSB-uniform i lighed med alle ansatte, da man af hensyn til koncept og image ikke ønskede at have en ikke-uniformeret person til

---

<sup>34</sup> En tur svarer til en vagt. Der er tre ture: en morgenvagt, hvor man møder kl. 06.00, en mellemvagt, der ligger inden for almindelig arbejdstid, og en aftenvag, hvor man har ansvaret for at lukke butikken omkring kl. 22.00-23.00.

at opholde sig i butikken. Særligt ikke bag ved disken, hvor jeg ofte stod sammen med den nyansatte og observerede og tog feltnoter. Det medførte selvfølgelig af og til nogle lidt skæve situationer, hvor kunderne i mangel af bedre vidende henvendte sig til mig med spørgsmål. Jeg lignede jo unægtelig en salgsassistent, og når der var ved at danne sig kø, tog det sig fra et kundeperspektiv sikkert underligt ud, at der stod en person bag disken, som ikke betjente kunder. Her måtte jeg afveje situationen for at undgå, at kunderne skulle blive irriterede, og i det enkelte tilfælde vurdere, om jeg kunne svare kvalificeret på kundens spørgsmål. I størsteparten af tilfældene måtte jeg dog forklare kort og så henvise til de ”rigtige” salgsassistenter, og det tog kunderne generelt pænt. Enkelte kunder blev dog så interesserede, at de begyndte at fortælle mig om deres gang på stationen og om deres holdninger til åbningstider, personalet, togdriften og meget andet. Som så mange andre kiosker rundt om i landet har Kort&Godt butikkerne deres stamkunder, og de elsker at få en sludder med personalet eller andre, der vil lægge øre til.

Salgsassistenterne står normalt ikke ved kassen hele dagen, men løser en lang række andre opgaver, som for eksempel modtagelse af aviser og ugeblade, vareopfyldning, varemodtagelse og lageroprydning, opsætning og klargøring af kampagner. Her var der gode muligheder for at deltage, hvilket jeg så gjorde i videst mulige omfang, med undtagelse af når jeg gik i gang med at tage feltnoter. Jeg har således været med til at stable sodavandskasser på lageret, pakke slikposer, fylde varer op, pakke gaver ind, drikke kaffe, rydde op i hjørnet med køreplaner osv.

Jeg har været med et langt stykke hen ad vejen, og så alligevel ikke helt. Det skyldes som nævnt tidligere, at mit formål med at deltage i den pågældende praksis, uanset det præsterede engagement, grundlæggende var et andet end de nyansatte salgsassistenter. Jeg havde ikke søgt jobbet, jeg var ikke ansat (på prøve) og havde heller ingen ambitioner om at blive det, hvilket satte mig i en ganske anden situation. Jeg skulle ikke bestå en eksamen eller klare 3 måneders prøvetid. Under salgsuddannelsen var vi fælles om at deltage i undervisningen og løse opgaver. Alligevel vidste de nyansatte godt, at jeg ikke skulle hverken i praktik eller til eksamen. Det kom for eksempel til udtryk en dag, hvor vi sad og sled med reglerne for billetsalg. Vi havde besvaret en række opgaver, og en del af os havde flere fejl. Midt i den fælles gennemgang vender en af de nyansatte sig om mod mig og siger: ”Er du ikke glad for, at du ikke skal lære det her?” Selvom det ikke var noget vi talte meget om, var de altså bevidste om, at jeg primært var til stede for at få viden om dem og ikke for at lære at sælge billetter og kioskarer. Hasse (2002) problematiserer i denne sammenhæng også ideen om mere eller mindre

deltagelse. Hun mener, at det er et vilkår i feltarbejdet, at forskeren sjældent naturligt kan indtage en position, der ligner de øvrige deltageres, og at det uanset hvad begrænser den grad, hvormed forskeren kan siges at udføre deltagende observation:

” [...] valg[et] er ikke enten at deltage eller observere eller vælge, hvorledes de øvrige deltagere skal opfatte forskerens position. Det metodiske valg står mellem at afstå fra at søge anden deltagelse end den distancerede observatørs (kombineret med andre tolkninger af observatørrollen) eller at søge at kombinere sin tilstedeværelse med aktiv deltagelse i nogen af de aktiviteter, som optager feltens øvrige deltagere” (Hasse, 2002, s. 54).

Det er således også min erfaring, at de her valgte deltagerroller tilbyder en teoretisk ramme, inden for hvilken man kan beskrive, hvordan man har valgt at arbejde i feltet, men i mødet med praksis er der, som Hasse påpeger, flydende overgange mellem deltagelse og observation, hvilket betyder, at rollerne observatør som deltager og deltager som observatør ikke er entydige. Årsagen er, at deltagerroller ikke er roller, som forskeren kan ”trække i” (som man trækker i arbejdstøjet) og praktisere upåagtet hvad der i øvrigt foregår i feltet. Som nævnt tidligere i afsnit 2.7 om positionen som nyankommen vil vi som deltagere i en kulturel verden positionere os i forhold til hinanden. Pointen er i denne sammenhæng, at forskeren ikke alene selv bestemmer, hvilken position vedkommende ønsker at indtage. Positioner er socialt udpegede, og det betyder, at nogle positioner er mulige for forskeren og andre ikke. Det betyder endvidere, at forskeren som en nyankommen må skaffe sig adgang og finde den plads, der er åben for ham eller hende. Forsøger forskeren at indtage en ikke-mulig position har det konsekvenser, der snart vil vise sig gennem social udpegning (Hasse, 2002). Deltagelsen i feltens mange forskelligartede steder kan således ikke ske på en på forhånd fastlagt måde, men må udvikles undervejs i mødet med de øvrige deltagere. Forskerens deltagelse er således også underlagt meningsforhandlingen, og refleksionen herover bidrager gennem analysen til at tegne feltet. Endelig understreger dette forhold at det empiriske materiale altid konstrueres ud fra bestemte positioner, og det man kan kalde et positioneret perspektiv.

#### 5.3.2.1 Deltagelsespositionen

Forskeren kan ikke være den ”anden”, eller som den ”anden” og har ikke muligheden for at føle den ”andens” følelser og tænke den ”andens” tanker (jf. Larsen & Brinkkjær, 2003). Forskeren kan derimod bestræbe sig på at være ved den ”andens” (her for eksempel den nyansatte) standpunkt i det sociale rum af meningsforhandling. Det

handler om at indskrive sig i ”den andens rum” (Warming, 2007), men ikke ved at forsøge at indleve sig i den ”andens” situation, da det ud fra det konstruktivistiske perspektiv ikke længere er muligt. Derimod kan man tale om positioneret oplevelse og deltagelse:

”Ud fra en forståelse af kultur og identitet som flydende, flertydige og modsætningsfyldte størrelser, der løbende gen- og omskabes gennem reflekteret og i høj grad ureflekteret forhandlet praksis, bliver spørgsmålet om indlevelse som metode et ganske andet spørgsmål. Indlevelse i den anden, anskuet som et holistisk hele, bliver ikke bare umulig, men også en absurd ambition. Der ér ikke et holistisk hele at indleve sig i [...] Hvad der ér, er positioneret oplevelse og deltagelse: En række skabelsesprocesser, som vi gennem deltagerobservation både sanser og (i varierende grad) bidrager til” (Warming, 2005, s. 153).

Warming påpeger, at det, at oplevelsen er positioneret, betyder, at den er formet af det udsyn, der følger af forskerens position i det sociale rum. Således er det i sidste instans kombinationen af iagttagelsespositionen og deltagelsespositionen, der skaber oplevelsen og dermed det empiriske materiale. Positioneringen er social og fysisk i den forstand, at man som forsker både indtager og tildeles forskellige positioner som deltager i en given praksis. Denne positionering udgør således en del af forskerens perspektiv på den pågældende praksis, og det præger konstruktionen af empiri i feltet, når forskeren selv på forskellige måder deltager i meningsforhandlingen i praksis. Således bliver der tale om, at forskeren ikke alene afdækker, men også intervenserer i det sociale (Hastrup, 2003d).

Jeg bestræbte mig på at indtage positionen som nyankommen og ”mest mulig ny” (jf. Warming, 2003), hvilket jeg jo naturligt også var i begyndelsen af mit ophold i feltet. Jeg har således bevidst placeret mig sammen med de nyansatte fra den allerførste dag på salgsuddannelsen. Jeg har tilbragt min tid sammen med dem, hængt ud med dem i deres pauser og deltaget i de aktiviteter, det var muligt for mig at deltage i sammen med dem. Som antydnet ovenfor kan positionen som nyankommen kun fastholdes i det omfang, den socialt accepteres, og her var det en barriere, at jeg ikke var nyankommen på samme vilkår som de nyansatte salgsassistenter. Jeg oplevede således, at de nyansatte skiftevis så mig som ”forskeren”, som en slags ”besøgsvæn” og som ”en af dem”. Det har betydet, at min adgang til praksis og meningsforhandlingen har varieret, alt efter hvordan jeg blev positioneret, og det afhang igen af, hvor i felten vi var, hvilke af de nyansatte jeg var sammen med, og hvem (primært butiksledere og det øvrige

salgspersonale) der i øvrigt var til stede. De roller og positioner, man indtager som forsker, og de relationer, man opbygger, har således betydning for de informationer, man får.

At tilstræbe at indtage positionen som nyankommen tjente endvidere det andet formål, at undgå at indtage en position, der rummede formel DSB autoritet. Det var vigtigt af to grunde. For det første fordi, de nyansatte ikke skulle få den opfattelse, at min opgave var at vurdere hans/hendes performance i jobbet. Det var særligt vigtigt i den første måned af de nyansattes ansættelse, hvor de løbende blev evalueret på praktikstedet og på uddannelsen ved hjælp af en skriftlig eksamen. Det var således også på det punkt vigtigt, at de nyansatte kunne stole på, at jeg ikke videregav min viden om, hvordan de selv syntes de klarede sig, om de trivedes i jobbet eller måske overvejede at stoppe, til ledelsen og DSB HR-Service. For det andet ville jeg undgå, at den nyansattes lokale leder og øvrige kollegaer i butikken skulle, tro at jeg var udsendt af DSB S-tog Salgs øverste ledelse med den opgave at evaluere det enkelte salgssteds evne til at indsluse og fastholde de nyansatte på en hensigtsmæssig måde. Enkelte af butikslederne var nemlig ikke lige henrykte ved tanken om min tilstedeværelse, men alle accepterede, at jeg kom, og det gav reelt ingen problemer i praksis. Desuden er det ikke uvæsentligt at nævne, at man stod over for en organisationsændring i DSB S-tog Salg, der blandt andet betød mulige rokader blandt de nuværende butiksledere. Ændringen trådte i kraft 1. februar 2006 og blev blandt andet gennemført med det formål at bringe personaleledelsen tættere på medarbejderne. Man havde to salgschefer i DSB S-tog Salg og de havde hver 12 forretningsledere under sig, som hver havde en række supervisorer under sig. Supervisorerne var de daglige ledere på salgsstederne i DSB S-tog. I denne struktur var det dog forretningslederne, der havde personaleansvar, og det betød, at en forretningsleder kunne have ansvar for op til 80 medarbejdere inden for sit område. Man ændrede organisationsstrukturen og fjernede et ledelseslag. Man fik i stedet for to salgschefer og tre distriktschefer, der hver havde ansvar for et geografisk område. Hver distriktschef blev chef for en række butiksledere, der skulle fungere som daglige ledere på salgsstederne, og som nu også fik det personalemæssige ansvar. I forbindelse med organisationsændringen blev der åbnet op for, at både forretningsledere og supervisorer kunne søge de nye stillinger som butiksledere, hvilket naturligt medførte, at der i perioden oplevedes lidt utryghed blandt både lederne og personalet.

Jeg har naturligvis kommunikeret med DSB HR-Service, ledelsen i DSB S-tog Salg og med butikslederne ude på de enkelte salgssteder om min tilstedeværelse på både salgsuddannelsen og på de enkelte salgssteder. Det har været nødvendigt af både

praktiske grunde og for overhovedet at få adgang til virksomheden. Det har også været en vigtig kontakt af mere informative grunde, da jeg her fandt personer, der kunne forsyne mig med den nødvendige baggrundsviden om de historiske forhold omkring salgsuddannelsen, overgangen til Kort&Godt-konceptet samt om diverse udviklingsplaner for området. Fra den dag jeg begyndte på salgsuddannelsen sammen med det første rekrutteringshold, minimeredes min kommunikation med ledelsen til det mest nødvendige og jeg indtog positionen som nyankommen sammen med de tyve nyansatte salgsassistenter.

### *5.3.3 Samtalen*

Som en del af studiet har jeg deltaget i forskellige samtaleformer. Det drejer sig dels om, at jeg har gennemført en række formelle interviewes, men derudover har jeg i kraft af mit ophold i felten taget del i det, man kan kalde mere uformelle kommunikationsformer, men som jeg overordnet vil betegne som småsnak (Ekman, 1999) og sladder (Kongsbak, 1995). Det kunne for eksempel være den igangværende snak i butikkerne, der nogle gange udspandt sig som seriøse samtaler om faglige problemstillinger, og andre gange var det bare sjov, grin, drillerier eller sladder, der blev samtalsens omdrejningspunkt. Jeg har både deltaget i og overhørt mange forskellige samtaler i forbindelse med mine observationer på salgssstederne. Nogle samtaler har jeg skrevet ned, og de indgår således som dele af situationsbeskrivelser i mine feltnoter. Jeg har af både praktiske og etiske grunde valgt ikke at optage disse samtaler. Mange samtaler foregik ude i butikkernes betjeningsområde mellem kollegaer eller i form af samtaler mellem salgsassistenter og kunder. Jeg anså det derfor ikke for praktisk muligt at indhente tilladelse til at optage samtaler fra alle de tilstedeværende, det vil sige både de nyansatte, deres kollegaer og kunderne, og fandt det samtidig uetisk at optage samtalerne uden sådanne tilladelser. Løsningen var derfor at lade udvalgte samtaler registrere som feltnoter. Derimod er alle interviews optaget på en digital diktafon og efterfølgende transkriberet.

Centralt i dette afsnit står, at de forskellige samtaleformer rummer forhandling af mening i og om praksis. Som fremhævet tidligere skabes mening i relationen mellem mennesker, og kommunikation er en del af dette. Derfor baserer afsnittet sig også på den præmis, at forskeren i kraft af sin tilstedeværelse i feltet deltager i meningsforhandlingen og hermed bliver medproducent af viden. Dette gælder også for det formelle interview. Alle samtaler bør ses som situeret i praksis og analyseres som sådan. Hvad vi siger og gør, er afhængigt af konteksten og baseret på dynamikken i

samtalen (jf. Säljö, 2003). Jeg vil derfor i det følgende gå nærmere ind i hvilke overvejelser jeg har gjort mig omkring de forskellige former for samtale.

#### 5.3.3.1 Interviewet

Af oversigten over studiet af de nyansatte salgsassistenter (se figur 8) kan man se, at hver af de nyansatte salgsassistenter er blevet interviewet fire gange i løbet af de måneder, jeg fulgte dem. Jeg valgte at gennemføre individuelle interviews med henblik på at producere empirisk materiale til analysen af den personlige læringshorisont. Det første interview blev afholdt i den første uge af deres ansættelse på et tidspunkt hvor de havde været minimum fire dage på salgsassistentuddannelsen. Det andet interview foregik inden for den første uge efter, at de havde bestået salgsuddannelsen og var blevet ansat på et slagssted. Ansættelsesstedet var i nogle tilfælde det samme som den nyansattes praktiksted, og i andre tilfælde var der tale om en ny arbejdsplads i et andet geografisk område end praktikstedet. Det tredje og fjerde interview blev placeret efter henholdsvis tre og fire måneders ansættelse. Interviewene blev tilrettelagt som semistrukturerede interviews, og jeg udarbejdede en interviewguide til hver af de fire interviews. Disse justerede jeg løbende alt efter, hvem af de nyansatte jeg skulle interviewe. På baggrund af tidligere interviews, samtaler og observationer forsøgte jeg således at etablere en løbende dialog med den enkelte. Hvis der således for eksempel i det første interview dukkede et tema op omkring angsten for ikke at kunne udfylde rollen som salgsassistent, så var det naturligt at følge op på det i det næste interview. Interviewguiden inden for hvert af de fire temaer er således ikke helt den samme ved alle interviews. Enkelte spørgsmål kan være ændret eller vinklet lidt anderledes, eller helt nye spørgsmål kan være tilføjet. Et eksempel på interviewguides til hver af de fire interviews kan ses i bilag 1-4.

De fire interviews var bygget om omkring hver deres tema, som så dannede rammen for det samtalen skulle handle om. Som nævnt ovenfor udelukkede det ikke, at der i hvert enkelt interview kunne tages andre emner op, alt afhængig af, hvad der aktuelt optog de nyansatte:

- **Interview 1: læring i uddannelse**

I det første interview talte jeg med de nyansatte om, hvorfor de havde valgt at søge jobbet som salgsassistent i DSB S-tog. Vi talte lidt om deres baggrund, hvad de havde lavet tidligere, og hvilke erfaringer de syntes de kunne bringe med sig ind dette job. Vi talte dernæst om, hvordan de havde oplevet den første uge i jobbet, det vil sige på salgsuddannelsen, og



om hvad de havde haft af henholdsvis positive og negative oplevelser indtil nu. Derefter bevægede interviewet sig over i en samtale om selve undervisningen og om de første dage i praktik.<sup>35</sup> Hvordan var de blevet modtaget, og hvilke opgaver havde de arbejdet med. Til slut talte vi om, hvad de nyansatte syntes, de havde lært i løbet af de første dage, hvilke personer der har hjulpet dem, relevansen af det der var foregået, samt hvordan de oplevede at være ”ny” i DSB S-tog, herunder hvilke holdninger undervisere og kollegaer havde til, hvad de nyansatte skulle lære noget om.

- **Interview 2: læring i praksis**

På dette tidspunkt havde de nyansatte gennemført salgsuddannelsen og var blevet ansat på et salgssted. I interview to begynder samtalen derfor med en samtale om den sidste tid på kurset. Hvordan havde de oplevet det, og hvad de havde lært. Derefter talte vi om deres arbejdsplads, som for nogle var den samme som praktikstedet, men for andre var et nyt salgssted, som de var blevet ansat på. Især i sidstnævnte tilfælde var det interessant at tale om, hvordan de nyansatte oplevede dette skift, og om de oplevede forskelle mellem de to arbejdspladser. Vi talte også om, hvorvidt de nyansatte oplevede ændringer i deres måde at gå til jobbet på nu, hvor de havde bestået eksamen, og om det havde haft betydning for de forventninger, de oplevede, at arbejdspladsen og kollegaer havde til dem. Dernæst talte vi om, hvilke emner de stadig havde brug for at lære mere om, hvordan de i dagligdagen løste de problemer, de stødte ind i, og hvor de søgte hjælp, hvis ikke de kunne løse problemerne selv. Til sidst spurgte jeg dem, om de vurderede, at en eller flere af kollegaerne kunne fungere som rollemodel for dem.

- **Interview 3: informationssøgning**

I perioden mellem 2. og 3. interview skulle hver nyansat udfylde en dagbog over syv dage. Formålet med dagbogen var at opnå yderligere indblik i de nyansattes informationsøgning, når jeg ikke selv kunne være til stede. For hver dag udfyldtes et skema, hvor de nyansatte noterede

---

<sup>35</sup> Den første uge på uddannelsen er der to dages undervisning, derefter to dages praktik på et salgssted og så en dag tilbage på uddannelsen.

hvor de havde søgt eller fundet information og med hvilket formål. Det kunne være via deres e-mail, ved at bruge intranettet eller ved at spørge en kollega, deltage i en samtale eller ved at observere kollegaer (se eksempel på dagbog i bilag 5). Endvidere blev de dagligt bedt om på et selvstændigt stykke papir og med egne ord at beskrive et problem, de havde haft, samt hvordan de havde valgt at løse det. Denne side kunne de således udfylde forholdsvis frit. Dagbogen fungerede som input til samtalen om informationssøgning i interview 3.

Interview 3 startede med en kobling tilbage til interview 2, idet vi talte om hvorvidt de nyansatte trivedes i jobbet, om der var opgaver eller situationer, der udfordrede dem, og om der var ting, som de syntes, de manglede at lære mere om. Dernæst talte vi ud fra dagbogen om, hvorvidt de for eksempel fandt det væsentligt at læse nyheder på intranettet hver dag, eller om hvorfor nogen af dem foretrak at spørge deres kollegaer, når de stødte på problemer, de ikke selv kunne løse, og hvad de fik ud af at spørge andre frem for for eksempel at søge efter informationerne elektronisk. Hvad vi talte om i de enkelte interviews var, som før nævnt, afhængigt af, hvad dagbøgerne viste. Vi talte dernæst om de nyansatte oplevede at deres kollegaer søgte efter information, og om kollegaernes holdninger til det at holde sig opdateret, selv søge efter viden og selv finde frem til løsninger på problemer. Til sidst talte vi om sælgerrollen og om det at søge og formidle information til kunderne som en service.

- **Interview 4: læringsopfattelser**

Det sidste interview fungerede som en opsamlende samtale om, hvorledes de nyansatte oplevede deres egen læreproces, og hvad de syntes, de havde lært i de første 5-6 måneder af deres ansættelse i DSB S-tog. Vi talte om, hvordan man kan lære at sælge og yde service, og om hvad man kan lære i uddannelse, som man ikke kan lære på arbejdspladsen og omvendt. Da det var den sidste samtale, jeg havde med de nyansatte, kom vi afslutningsvis ind på, hvordan de så på fremtiden, samt hvilke planer de aktuelt havde for deres arbejdsliv og videre ansættelse i DSB S-tog.

Særligt i forbindelse med det sidste interview havde jeg tænkt over, hvordan jeg kunne få de nyansatte til at udtrykke sig om deres egen læreproces og deres opfattelse af, hvad læring er. Jeg havde derfor formuleret en række udsagn, som jeg bad dem forholde sig

til. Det kunne for eksempel være: oplever du, at du lærer ved at gøre tingene selv? Jævnfør den tidligere diskuterede forståelse af interviewet som en meningsforhandlingsproces opstod der heraf en meningsforhandling mellem forskeren og den nyansatte om, hvad vi kunne forstå som læring i den pågældende praksis. Der er tale om en meningsforhandling omkring begrebet læring, som man som forsker ofte selv er med til at initiere. Forhandlingen kan rumme et samspil mellem hverdagslige konstruktioner af, hvad læring er, og af hvordan man lærer, som for eksempel kan handle om at læring finder sted i uddannelsessammenhænge, og når man modtager undervisning af en lærer. Heroverfor står perspektivet praksislæring med et andet bud på, hvad læring er, og på hvordan læring finder sted, som ikke nødvendigvis er det perspektiv, de nyansatte anskuer deres egen læring ud fra. Faktisk er det meget muligt, at de slet ikke ser sig selv som lærende, på samme måde som forskeren gør. Det er derimod sandsynligt, at det er forskeren, der skaber opmærksomhed omkring læringsbegrebet, hvilket i dette tilfælde vil sige, at forskeren bidrager til den opfattelse, at når man er nyansat, er man i gang med at lære:

”Som forskere befinder vi os i en bestemt position, der gør, at vi lægger mærke til bestemte handlinger hos udøveren, som vi kalder læring, men som udøveren ikke selv behøver at opleve som læring” (Kvale og Nielsen, 2005, s. 250)

Tanggaard (2007b) uddyber denne problemstilling. I forbindelse med sit studie blandt lærlinge på en elektronikvirksomhed opdager hun undervejs i sine interviews, hvordan det er hende som forsker, der får lærlingene til at fokusere på læring. Det betyder ikke, at lærlingene ikke oplever, at de lærer noget, men de beskriver ikke nødvendigvis deres forskelligartede handlinger som læringsrettede, og derfor indskriver de sig heller ikke automatisk i den praksisrelaterede læringsopfattelse, som forskeren repræsenterer.

I interviewet bliver det således særligt tydeligt, at forskellige forestillinger om læring mødes og udvikles. Det kan illustreres ved hjælp af nedenstående eksempel, som er et uddrag af et af mine interview med en nyansat salgsassistent, som hedder Sissel (S):

*I: Hvordan synes du, at du bedst lærer at sælge og yde service?*

*S: Øh, det ved jeg godt nok ikke. Ved sådan at kigge, hvordan andre gør det. Eller ved at lægge mærke til, hvordan det bliver modtaget, den måde man selv opfører sig på, og så måske begynde at tilpasse den måde, man opfører sig på, efter hvordan det bliver modtaget, så man ved, hvad der virker.*

*I: Ved at prøve sig frem og gøre sig sine erfaringer?*

*S: Mmm, ja...*

*I: Men også ved at se, hvordan de andre gør, sagde du?*

*S: Ja.*

*I: Men kan jeg forstå det sådan, at du mener, at hvis man skal lære at sælge, så skal man ud og møde nogle kunder?*

*S: Ja, det synes jeg, at man skal. Ellers kan man ikke lære det – tror jeg ikke. (S, 4)*

Som det ses af ovenstående, er Sissels første reaktion, at hun ikke ved, hvordan hun synes, man bedst lærer at sælge og yde service. Hun kommer dog alligevel hurtigt med et forslag om, at det sker ved, at man ser på, hvad andre, det vil sige ens kollegaer, gør. Hun udvikler det videre til, at man måske kan lære at sælge gennem iagttagelse og refleksion over egen adfærd samt kollegaers og kunders reaktion herpå. Sissel har altså en forestilling om, hvordan man lærer at sælge og yde service, men den bliver først aktiveret og bringes i spil, da jeg stiller hende det første spørgsmål. I løbet af den videre samtale når vi frem til, at man kan lære at sælge og yde service i mødet med kunden, men det er ikke det, Sissel selv formulerer indledningsvist, det er derimod noget, vi taler om i interviewet, og som jeg som interviewer bidrager til at bringe ind i samtalen. Det er altså ikke muligt som forsker at stille sig uden for samtalen:

” [...] antagelsen er altså, at undersøgelsens materiale er formet af intervieweren og interviewpersonen i fællesskab og præget af selve interviewsituationen. Interviewet er et møde, hvor (mindst) to sæt af forudsætninger, holdninger og interesser brydes mod hinanden” (Järvinen, 2005, s. 29).

Forskeren bidrager til samtalen og dermed også til det, samtalen handler om. I denne sammenhæng er det således helt nødvendigt at se på interviewet som en meningsforhandlingsproces, da det ikke er givet, at de nyansatte vil formulere sig om læring af sig selv, eller måske gør det på andre måder eller i andre termer end forskeren. Wenger (2004) fremhæver, at en af de væsentligste grunde til, at folk ikke fokuserer eksplicit på læring i deres praksis er, at det, de lærer, *er* deres praksis. Læring i praksis er en integreret del af deres (arbejds)liv, og derfor er det ikke noget, de tillægger særlig opmærksomhed. At det handler om læring, bliver først aktualiseret ved, at jeg som interviewer stiller Sissel et spørgsmål om, hvordan hun synes, hun bedst lærer at sælge og yde service. Det betyder dog samtidig, at jeg i min analyse af interviewene må tage højde for, at jeg som interviewer også har haft indflydelse på den måde, der tales om læring på.

#### 5.3.3.2 Snakken

Meningsforhandlingen pågår også i hverdagens samtale, som jeg her vælger at betegne som snak. At iagttage snakken er således en vej ind i meningsforhandlingen. Mennesker udveksler ustandseligt og vanemæssigt tanker, hensigter og vurderinger. Det kan ofte være om trivielle ting såsom vejret, naboens manglende hækkлипning, eller om børnene, men ofte rummer snakken også mere alvorlige elementer, og ikke mindst giver vi igennem det, Ekman (1999) betegner som småsnak, udtryk for vores mere eller mindre eksplicitte forestillinger om, hvad vi mener, der er rigtig og forkert, godt og dårligt eller hensigtsmæssigt og uhensigtsmæssigt.

Ekman (1999) har foretaget et studie af, hvorledes politiet håndterer den øgede mængde tekster, der regulerer deres arbejde. Teksterne som for eksempel lovtekster regulerer således handlinger i praksis, men også de mellemmenneskelige relationer. Teksterne må ”tolkes” lokalt af dem, som skal håndtere dem, og Ekman viser, at igennem denne tolkningsproces og meningsforhandling formes og omformes normer og værdier for praksis.

”I småpratet tolkas och omtolkas människors föreställningar om detta med rätt och fel och gott och ont, eftersom småpratet innehåller värderande element. Det handlar om individer, föremål, fenomen och tillstånd. En stor del av småpratet formas till vad man kan kalla moraliserande om vad som er bra och önskvärt. Eftersom normer också handlar om vad som är just bra och önskvärt för personer i olika situationer, så har det moraliserande småpratet en *normreproducerande* funktion” (Ekman, 1999, s. 28 - forfatterens kursivering).

Som Säljö (2003, s. 92-95) også påpeger, kan sproglig interaktion altså ikke udelukkende anskues som en udveksling af færdigkodete budskaber med et fastlagt neutralt indhold (jf. den i kapitel 4 tidligere omtalte ”transportmetafor” for kommunikation). Sproglige fremstillinger indeholder vurderinger, holdninger og antagelser. Han taler om sprogets retoriske funktion, hvor sproget ses som et levende redskab, hvormed man kan skabe mening mellem mennesker i sociale praksisser:

”At kunne udtrykke noget, at beherske begrebssystemer og viden, er at kunne *gøre* noget. Det er ensbetydende med at kunne optræde som en kompetent deltager i forskellige menneskelige aktiviteter” (Säljö, 2003, s. 95).

I sprogets retoriske funktion ligger også, at sproget er et middel til at påvirke andres verdensbillede. Vi former os selv og andre, vores etik og moral i og gennem kommunikation. Praksisfællesskaber kan bevare fortolkningshistorier som levende praksisser. Igennem småsnak og historier om personer og situationer kan normer og værdier videregives til andre i fælleskabet og også til nye deltagere:

”Småpratet är centralt och blir det för nya poliser redan tidigt i socialisationsprocessen. Polislärare småpratar med polisaspiranterna om bl.a. ’farliga’ situationer i polisarbetat. Genom att äldre poliser betraktas som förebilder överförs normer från en polisgeneration til en annan” (Ekman, 1999, s. 204).

Det er også igennem småsnakken, at historier om de kollegaer, der træder ved siden af eller som ikke er til at stole på, spredes. Den type snak kan også betegnes som det, vi almindeligvis kalder for sladder. Kongsbak (1995, s. 85) beskriver det frugtbare i at inkludere sladder som element i feltarbejdet. Som nyankommen, og her tænkes også på forskeren, kan man gennem sladder få tilfredsstillet sin undren, få af- eller bekræftet fordomme og få svar på spørgsmål om andre mennesker, som man end ikke havde tænkt på at stille. Kongsbak beskriver sladder som en udveksling af viden om en ikke-tilstedeværende person. En forudsætning for at få adgang til sladder er, at man engagerer sig personligt i feltet og lægger mærke til, hvem der siger hvad (om hvem) til hvem og hvordan. Man må byde ind, etablere fortrolighed, og sidst men ikke mindst må man udvise diskretion. Som nævnt ovenfor tilstræbte jeg en position som nyankommen, og selvom de nyansatte, jeg fulgte, var klar over, at vi ikke var nyankomne på samme vilkår, lykkedes det i flere tilfælde at opnå tilstrækkelig fortrolighed i vores relation til, at jeg også fik adgang til småsnak i form af sladder.

### 5.3.4 (Øje)blikket

Under mit ophold i felten har jeg haft brug for at indfange relationer, samtaler og situationer med henblik på senere at kunne skabe beskrivelser og fortællinger. Jeg har skrevet feltnoter, når jeg har været sammen med de nyansatte på uddannelsen og på arbejde, men jeg har også haft et digitalkamera med og har taget billeder undervejs. Begge dele er teknikker, der anvendes i forbindelse med observation og deltagelse i praksis. De fotografiske feltnoter fungerer som et visuelt supplement til de håndskrevne notater og kan på en anden måde end de skrevne noter støtte forskningsprocessen og støtte forskeren i at huske særlige detaljer, ting samt konkrete hændelser og begivenheder, der finder sted. Som billede kan fotografiet indfange og fastholde det

konkrete ved på samme tid at rumme en beskrivelse af noget, men ikke bare som beskrivelse, men også som den spatiale visualisering af situationen eller konteksten, der danner grundlag for denne beskrivelse. Fotografiets styrke findes der, hvor den skrevne beskrivelse bliver for kompleks at gennemføre (Rasmussen, 2005).

De visuelle noter har samme status som de skrevne, og begge typer noter bidrager til det empiriske materiale. Både de skrevne og visuelle noter er kilder til at bevare øjeblikket, hvorfor jeg vil benævne dem øjebliksbilleder. Man kunne bruge udtrykket ”snapshot” til at beskrive den spontanitet, men også flygtighed, som særligt de visuelle noter præges af. Selv om der er tale om øjebliksbilleder, er der ikke tale om en afbildning af felten. Der er derimod tale om uddrag af situationer hvor forskeren retter sin opmærksomhed mod noget bestemt i situationen og vælger, hvad der skal med eller ikke med på billedet. Her er det værd at bemærke, at hverken skrevne eller visuelle noter er identiske med det afbildede i felten – ”...”tæt på” og ”nær ved” er ikke det samme som ”identisk med” (jf. Rasmussen, 2005, s. 72). Alle noterne er vinklede og valgt ud, skrevet eller taget af mig og er derfor konstrueret ud fra mit perspektiv og min position i feltet på et givet tidspunkt.

### *5.3.5 Fremstillingen*

I dette afsnit vil jeg afslutningsvis beskrive den måde, jeg vælger at fremstille det empiriske materiale på, nemlig i form af en tekst, og herunder præsentere mine overvejelser omkring hvordan denne tekst er blevet til.

Teksten er dels formet på baggrund af det empiriske materiale<sup>36</sup> og dels af det valgte iagttagelsesperspektiv. Det empiriske materiale blev, inspireret af Schreiber (1994, s. 32-35) analyseret i to faser. Første fase foregik ved en gennemlæsning samt organisering af materialet med henblik på:

---

<sup>36</sup> Det empiriske materiale består samlet set af en mængde skrevne og fotografiske feltnoter, transskriptioner af 30 interviews, 8 dagbøger samt diverse dokumenter indsamlet under mit ophold i DSB S-tog. Det drejer sig for eksempel om interne dokumenter over struktur og indhold i salgsuddannelsen, rekrutteringspjecer eller organisationsdiagrammer.

- 1) at identificere sammenhænge, brudflader og mønstre i den enkelte nyansattes læringsforløb
- 2) at identificere sammenhænge, brudflader og mønstre på tværs af de nyansattes læringsforløb og på tværs af praksisformer, det vil sige mellem salgsuddannelsen og salgsstederne, og mellem de forskellige salgssteder
- 3) at identificere informationssøgningens betydning i og på tværs af de nyansatte læringsforløb

Den anden fase indebar gennemlæsning og organisering af materialet på ny, men nu med henblik på selve tekstfremstillingen. Denne fase bevægede sig mellem beskrivelse og videre fortolkning. Den endelige tekst indeholder således beskrivelser af personer, steder og situationer, men derudover indeholder den også mine analyser af, hvilke betydninger der synes at ligge i materialet. Undervejs i analysens anden fase søgte jeg bag om det ”almindelige” og søgte at besvare spørgsmålet: hvad handler det her om? (jf. Madsen, 2003). Det skete ikke i ambitionen om at finde frem til en såkaldt ”sandhed” i det empiriske materiale, men derimod alene med henblik på at finde frem til en række mulige svar. Det er i denne fase, at teori og empiri kobles til hinanden i en gensidig proces. De valgte analysebærende begreber udgør det fokus, der muliggør, at en række for analysen relevante svar kan træde frem og blive synlige – men de er, jf. analysens kontingens, kun en type af svar blandt flere mulige.

I selve teksten ligger der endvidere en bestræbelse på at etablere en relation mellem den mangfoldige praksis og så dens fremstilling i form af tekst. Det sker ved anvendelsen af fortællinger eller korte historier, der er skabt på baggrund af det empiriske materiale. Jeg kalder dem fortællinger, fordi de besidder det, man kan kalde for fortællingens grundkarakteristika. Ifølge Bruner (1999, s. 78) rummer fortællinger fire væsentlige bestanddele:

- Den har en intention
- Den har en sekvensrækkefølge (en kronologi)
- Den udtrykker en følsomhed over for det kanoniske, som her skal forstås som en følsomhed i form af de nuancer der fremkommer gennem den empiriske analyse
- Et fortællerperspektiv, nemlig analysens perspektiv

Fortællingerne er således alle bygget op af disse bestanddele og bidrager herigennem til fremstillingen af det empiriske materiale ligesom de udgør en del af analysen.



Til sidst skal det nævnes, at der i fremstillingen af det empiriske materiale bliver anvendt citater fra interviewene med de nyansatte. Alle interviewcitater er i kursiv, og efter hvert citat er angivet første bogstav i den nyansattes navn og tallet på det interview med vedkommende, som citatet er hentet fra (det vil sige interview 1-4).

#### 5.3.5.1 Strukturen

Fremstillingen af det empiriske materiale er som tekst struktureret i de efterfølgende fire kapitler (kapitel 6-9). I *kapitel 6: De nyansattes møde med DSB S-tog*, gives en introduktion til de nyansatte salgsassistenter i DSB S-tog, til salgsuddannelsen og til de salgssteder, som de nyansatte efter endt uddannelse ansættes på. De nyansattes møde med virksomheden DSB S-tog skitseres endvidere gennem en række fortællinger om den første tid på salgsuddannelsen. På dette niveau i analysen udvælges fire af salgsassistenterne, som herefter beskrives som afhandlingens hovedpersoner. Der etableres i kapitel 6 en fortælling om disse hovedpersoners læringsforløb, som bevæger sig videre ind i kapitel 7, 8 og 9. Fortællingen flettes sammen gennem anvendelsen af a) personskildringer, og b) situationsbeskrivelser, der på forskellig vis komplementerer personfortællingerne. Gennem fortællingerne illustreres begreber som adgang, positionering, deltagelse og meningsforhandling i praksis, og fortællingerne bidrager herigennem til analysen og fortolkningen af læringslandskabet og den personlige læringshorisont.

I *kapitel 7: Læringslandskabet*, bredes analysen ud til at omfatte analyser af de nyansattes læring i praksis med særlig vægt på at indkredse den løbende meningsforhandling og dennes betydning for de nyansattes læring. I *kapitel 8: Den personlige læringshorisont* er fokus på individernes bevæglese gennem læringslandskabet, og analysen kredser om begreberne deltagelse, deltagerbaner og deltagelsesidentitet. I det afsluttende *kapitel 9: Informationspraksis*, analyseres i en første fase de nyansattes informationssøgning igennem fire valgte nedslag i meningsforhandlingen, og dernæst i analysens anden fase analyseres informationssøgning i det valgte praksislæringsperspektiv. Herigennem kobles de nyansattes informationssøgning til deres deltagelse og den løbende meningsforhandling i praksis. På baggrund af analyserne i kapitel 7, 8 og 9 fastholdes informationspraksis som begreb, og den i kapitel 2 præsenterede basismodel udvikles i kapitel 9 til en analysemodel gældende for dette begreb. Samlet udgør det afhandlingens forslag til en forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet.

## 6 De nyansatte salgsassistenter møde med DSB S-tog

### 6.1 Indledning

I dette kapitel gives en introduktion til de nyansatte, til salgsuddannelsen og til de salgssteder, som de nyansatte ansættes på. Formålet med kapitlet er at skitsere de nyansattes møde med DSB S-tog og at illustrere, hvad det er for mennesker og arbejdspladser, de møder når de træder ind i virksomheden. Kapitlet danner endvidere baggrund for de fortællinger og den analyse, som udvikles gennem de efterfølgende kapitler 7-9. Dette kapitel starter med en fortælling om de nyansattes første arbejdsdag.

#### ***Den første arbejdsdag***

*Vi sidder i et af DSB's<sup>37</sup> kursuslokaler ved Østerport Station i København. Lokalet er et helt almindeligt undervisningslokale, hvor vi sidder placeret ved borde i en hesteko. Bevæger man sig ud i gangen, er der her store vinduespartier hvorigennem man kan kigge ud over banelegemet og trafikken på Østerport Station. Flere steder er der folk i DSB-uniformer, der holder pause sammen eller er på vej til og fra undervisning. Ved indgangspartiet er der en informations-ø, hvor der er opsat skærme med løbende information om, hvilke kurser der afholdes i hvilke lokaler, men der er også en informationsskærm, der viser afgangstider for S-tog og regionaltog ved Østerport Station.*

*Holdet, jeg sidder sammen med, består af 12 nyrekrutterede salgsassistenter til DSB S-tog. Salgsassistenterne er blevet ansat til at sælge billetter og kioskvarer på S-togsstationer i regionen, men før de når så langt, skal de gennemføre en knap 5 ugers salgsuddannelse. Den første arbejdsdag for de kommende salgsassistenter starter således med undervisning. Dagens program er en introduktion til DSB S-tog med fokus på organisation, personalepolitik og -regler, og endelig på deltagernes egne erfaringer med salg og servic, som oplæg til en diskussion af, hvad god service er. Den efterfølgende dag skal der arbejdes med salgskonceptet og salgsassistenternes rolle i forhold til at understøtte virksomhedens værdier og i at optimere salget. Herefter skal*

---

<sup>37</sup>DSB står for de Danske StatsBaner. Se evt. mere på [www.dsb.dk](http://www.dsb.dk)

de ud i praktik, før de atter vender tilbage på kurset for at blive undervist i billetsalg. I billetsalg undervises der i gældende regler for udstedelse af billetter og i DSB's salgssystemer.

Peter, som har ansvaret for undervisningen de første dage af kurset, er butiksleder, og han er således en af de chefer, som nogle de nyansatte salgsassistenter måske senere bliver ansat hos. Peter er meget engageret, og han møder os venligt og med et glimt i øjet den første dag, hvilket afspejler den lidt uformelle stemning, der er på holdet. Vi starter med en præsentationsrunde, hvor alle fortæller lidt om, hvem de er, og hvad de har lavet før. De fleste er forholdsvis unge, men der er også et par stykker, der har passeret de 30 år. En del har allerede salgserfaring og har for eksempel været ansat i en kiosk, i en fast-food kæd, eller i en dagligvarebutik.

Peter fortæller derefter om hele organisationen DSB og DSB S-tog, hvor man for nylig har gennemført en strukturændring. Han er engageret, og man fornemmer både hos ham og blandt de øvrige undervisere, at det at være ansat i DSB er noget, man er stolt af. Jeg erfarer senere, at flere af de nyansatte har enten forældre eller anden familie der er ansatte i DSB, og at de omtaler dette som at være ud af en "DSB-familie". Senere på dagen får vi besøg af en konsulent fra DSB Detail, som fortæller os om Kort&Godt konceptet. Han lægger vægt på betydningen af, at salgspersonalet udviser forståelse for kioskkonceptet, og ikke mindst at de overholder det: "salgsmedarbejderen har nøglen til succes", siger han. Dagen afsluttes med, at en repræsentant fra fagforeningen orienterer os om, hvad den gør for at støtte op om DSB personalet, deres løn og ansættelsesforhold.

## 6.2 De nyansatte salgsassistenter

De nyansatte salgsassistenter er blevet rekrutteret som et hold. Holdrekrutteringen indførte man i DSB HR-Service i 2005 for at øge effektiviteten og kvaliteten af rekrutteringen. Årsagen til det nye rekrutteringstiltag var helt overordnet at mindske personaleomsætningen blandt salgspersonalet, da den i en årrække havde været for høj. Samtidig udviklede man derfor salgsuddannelsen, så de nyansatte kunne blive "klædt godt på" før de blev fastansat på en S-togs station. De nyansatte salgsassistenter har således søgt jobbet som salgsassistenter og har alle været igennem en rekrutteringsproces og en ansættelsessamtale, før de kommer ind på salgsuddannelsen.

Jeg har som nævnt i kapitel 5 fulgt otte nyansatte fra to forskellige rekrutteringshold, og disse 8 personer præsenteres kort nedenfor. Af hensyn til de nyansatte selv samt det øvrige personale ved de salgssteder, hvor der er gennemført interviews og observationer, er alle personer og stationer i teksten anonymiserede. Det betyder, at de navne, der forekommer i det efterfølgende, ikke er de nyansattes rigtige fornavne.

#### Rekrutteringshold 1:

**Kasper** er 22 år. Han har gået to år på Teknisk Skole og har tidligere arbejdet i en dagligvarebutik og som pædagogmedhjælper. Han vil gerne have en videregående uddannelse, men mangler først en mellemuddannelse, som han planlægger at forsøge at gennemføre sideløbende med arbejdet som salgsassistent. Kasper søgte jobbet, fordi han godt kan lide daglig kundekontakt.

**Hanne** er 52 år. Hun er uddannet i butik og har arbejdet inden for detailhandel, siden hun gik ud af 9. kl. Hun har sammen med sin mand haft egen købmandsforretning i mere end 20 år. Hun har senest arbejdet som handicapmedhjælper, men syntes, at jobbet var for hårdt. Hun søgte jobbet som salgsassistent, fordi det dels er en branche, hun kender, og dels fordi hun syntes, at jobbet lød spændende.

**Lise** er 22 år og har taget studentereksamen. Hun har arbejdet 5 år i en dagligvarebutik, hvor hun syntes hun hurtigt blev til den ”sure kassedame”. Hun kan godt lide kundekontakt og håber derfor, at der i jobbet som salgsassistent er mere tid og ro til at betjene kunderne. Hun venter på at komme i gang med en uddannelse, og det får hun mulighed for efter 2 måneders ansættelse i DSB S-tog.

#### Rekrutteringshold 2:

**Sissel** er 23 år og har taget studentereksamen. Hun har arbejdet i hjemmeplejen og har også tidligere været ansat som ungarbejder i en DSB-kiosk. Hun har søgt jobbet som salgsassistent for at tjene lidt penge, inden hun om et år skal ud og rejse.

**Louise** er 20 år. Hun har en højere handelseksamen, og har aftjent værnepligt. Hendes forældre er begge ansat i DSB S-tog, så det var nærliggende for hende at søge arbejde i en virksomhed, som hun synes, hun kender ret godt. På længere sigt vil hun søge ind på en videregående uddannelse.

**Andreas** er 20 år. Han er opvokset i et andet europæisk land og har studentereksamen derfra. Han har i knap 1 år arbejdet som tolk. Han har et positivt indtryk af DSB og søgte derfor ind som salgsassistent. Han kunne godt tænke sig at videreuddanne sig indenfor DSB S-tog.

**Maria** er 27 år og har siden 10 kl. haft job på forskellige cafeer og restauranter. Hun har i en periode været uden arbejde og søgte derfor jobbet som salgsassistent.

**Anne** er 31 år. Anne har en bachelor i kemi og er nyuddannet folkeskolelærer. Hun har arbejdet på en skole i lidt over et år, men trivedes ikke i rollen som folkeskolelærer. Hun har tidligere arbejdet inden for detailhandel og kan godt lide at sælge, så derfor søgte hun jobbet som salgsassistent.

Afhandlingens hovedpersoner er Kasper, Hanne, Sissel og Andreas, hvilket betyder, at de vil være de fire personer, hvis historier vi skal følge igennem hele afhandlingens analyse. Undervejs vil jeg naturligvis også inddrage materiale om de fire andre nyansatte: Lise, Louise, Maria og Anne. De fire hovedpersoner er udvalgt, fordi de repræsenterer forskellige (lærings)historier. De har forskellig alder, de har forskelligt uddannelsesniveau og forskellige erfaringer fra tidligere ansættelser. De har forskellige forventninger til jobbet som salgsassistent, og deres læringsforløb udvikler sig forskelligt. De er endvidere ansat fire forskellige steder, to af dem på en station, hvor kiosk og billet salg er adskilte og to af dem på en station med Kort&Godt-butik. Alle fire stationer er geografisk placeret forskellige steder i hovedstadsområdet. Disse fire stationer vil jeg præsentere senere i kapitlet, men først vil jeg fortælle lidt mere om salgsuddannelsen i DSB S-tog.

### 6.3 Salgsuddannelsen i DSB S-tog

Salgsuddannelsen i DSB S-tog varer cirka en måned og foregår som en vekselvirkning mellem undervisning på DSB's kursuscenter og praktik på et af DSB S-togs salgssteder. Salgsstederne består i dag hovedsagligt af Kort&Godt-butikker, som er placeret på S-togsstationerne. Etableringen af Kort&Godt-butikkerne blev sat i gang i 2003, hvor man på en lang række S-togs stationer integrerede billetsalgskontoret med stationens kiosk(er). Målet med denne sammenlægning var i hovedtræk at:

- Skabe en spændende arbejdsplads med alsidige og udfordrende stillinger
- Sikre kompetenceudvikling og kompetenceløft
- Skabe højere kundeservice gennem udvidede åbningstider, sortiment, og et alt-i-et koncept
- Skabe synergi - fra billetsalg og kiosk til én "billetbutik"
- Øge salget

Der eksisterer dog fortsat stationer, hvor billetsalg og kiosk er adskilte, og det er ofte på de stationer, der traditionelt anses for at være trafikknudepunkter. Man har på disse stationer haft behov for at bibeholde et selvstændigt billetsalg til at varetage de mange efterspørgsler på DSB-billetter til rejser indenlands og på enkelte stationer også til udenlandsrejser.

Som nævnt tidligere har man skiftet fra en traditionel sidemandsoplæring til etablering af en salgsuddannelse. Man forsøger i højere grad at ensrette introduktionen til virksomheden med det formål at give de nyansatte en slags basisviden inden den egentlige ansættelse. Salgsuddannelsen fungerer desuden som et filter, hvor ledelsen ved hjælp af forskellige evalueringsværktøjer har mulighed for at vurdere, om den enkelte medarbejder er egnet til ansættelse. De nyansatte skal således gennemføre uddannelsen og den afsluttende eksamen for at opnå ansættelse på et salgssted.

De første dage på uddannelsen introduceres de nyansatte til alle formaliteter samt til koncepter, rammer og regler for salgspraksis i DSB S-tog. De to væsentligste koncepter er Kort&Godt-konceptet og salgskonceptet. Salgskonceptet handler om sælgeradfærd og holdning til service, hvor Kort&Godt-konceptet er et kioskkoncept, der omfatter alt fra butiksindretning, varesortiment, varerepræsentation til kampagner og markedsføring. Kort&Godt-butikkerne er indrettede med det samme inventar og i de samme farver, og varerne opstilles systematisk efter "planogrammer", som er diagrammer over præcist, hvor i butikken hvilke varekategorier skal stå, og hvor den enkelte vare skal stå på hylden. Konceptet omfatter endvidere en række værdier, der knytter sig til salget, hvor salgsmedarbejderne forventes at fremstå engagerede, effektive og værdiskabende. Sælgerne fungerer som virksomhedens ansigt udadtil. På salgsuddannelsen skal de nyansatte endvidere klædes fagligt på ved at opnå varekendskab. Det gælder alle produkter i konceptet fra sodavand, aviser og slik til alle former for billetter, periodekort og klippekort. De skal lære at holde sig ajour med alle former for aktuelle tilbud, kampagner, abonnementsordninger, specialprodukter til for eksempel pensionister eller unge, eller forskellige former for særordninger som pendlerkort og lignende.

Derfor undervises der på salgsuddannelsen i regler for udstedelse af billetter og salgssystemer, samt i varekendskab. Der informeres endvidere om fødevarehygiejne, da man på salgsstederne sælger fødevarer, såsom kaffe/te, pølser, sandwich, morgenbrød, og i flere Kort&Godt-butikker har man også en række bake-off-produkter i form af friskbagt brød, croissanter, kager og lignende, som man bager flere gange om dagen ude i butikken.

Salgsuddannelsen er bygget op i mindre moduler af undervisning, der afløses af kortere praktikophold. Ud af femten undervisningsdage går fire til introduktion af salgskoncept og -værdier samt til varekendskab og fødevarehygiejne. De resterende elleve dage anvendes til undervisning i billetsalg samt eksamen. Dertil kommer der syv dage i praktik. Det samlede forløb er skitseret i oversigten nedenfor:<sup>38</sup>

	Dag 1	Dag 2	Dag 3	Dag 4	Dag 5
Uge 1	Undervisning <i>Introduktion</i>	Undervisning <i>Introduktion</i>	Praktik <i>Kiosk</i>	Praktik <i>Kiosk</i>	Undervisning <i>Billetsalg</i>
Uge 2	Undervisning <i>Billetsalg</i>	Undervisning <i>Billetsalg</i>	Praktik <i>Kiosk/ Billetsalg</i>	Praktik <i>Kiosk/ Billetsalg</i>	Undervisning <i>Billetsalg</i>
Uge 3	Undervisning <i>Billetsalg</i>	Undervisning <i>Billetsalg</i>	Undervisning <i>Billetsalg</i>	Undervisning <i>Billetsalg</i>	Undervisning <i>Billetsalg</i>
Uge 4	Praktik <i>Billetsalg</i>	Praktik <i>Billetsalg</i>	Undervisning <i>Fødevare- kursus</i>	Undervisning <i>Hygiejne- kursus</i>	Praktik <i>Billetsalg</i>
Uge 5	Undervisning <i>Billetsalg</i>	Undervisning <i>Eksamen</i>			

**Figur 9. Oversigt over salgsuddannelsen i DSB S-tog**

<sup>38</sup> Oversigten viser salgsuddannelsen, som den var struktureret i den periode, jeg opholdt mig i virksomheden. Uddannelsen blev ændret pr. 1. Januar 2007, blandt andet begrundet i en organisationsændring, hvor DSB S-tog Salg blev lagt sammen med DSB Salg, og man i den forbindelse udviklede en ny fælles salgsuddannelse.

Størstedelen af undervisningen på uddannelsen udgøres således af undervisning og øvelser i billetsalg, og det betyder, at de nyansatte oplever, at viden om billetsalg er vigtigt. Det bliver derfor tidligt i forløbet den del af deres arbejde, som de vælger at rette megen af deres opmærksomhed mod. Det skyldes først og fremmest, at billetsalg for mange er ”ukendt land”, modsat kioskarbejde og salg, som flere af de nyansatte har erfaringer med fra tidligere ansættelser. Men det skyldes også, at der er læsestof og hjemmearbejde til denne undervisning, hvorfor de altså er nødsaget til at tilegne sig stoffet og forberede sig til timerne for at kunne følge med i undervisningen. Pensum i billetsalg består af det helt centrale regelsæt ”Personbefordringsreglementet” (PR), og undervisningen i billetsalg er bygget op omkring dette. Også den afsluttende eksamen i billetsalg er medvirkende til, at de nyansatte bruger mange ressourcer på at tilegne sig viden om dette.

### **Undervisning i billetsalg**

*To uger inde i forløbet sidder vi i et andet lokale på første sal i kursuscentret. Det er et lokale med stationære computere, for vi skal bruge DSB’s elektroniske billetsystem ROSA, og en række af DSB’s og DSB S-togs webtjenester, som for eksempel ”Rejseplanen”<sup>39</sup> og ”Byens Puls”<sup>40</sup> samt den interne sælgerportal ODIN.<sup>41</sup> I midten af lokalet er der et stort bord, som vi sidder omkring, og ude langs væggen står pc’erne. Vores underviser, som hedder Lars, har mange års erfaring med billetsalg. De næste dages emne er salg af DSB billetter indenlands, og som forberedelse til timerne har holdet læst afsnit 2 i ”Personbefordringsreglementet” om billetudstedelse. Personbefordringsreglementet er det regelsæt, der gælder for rejser og udstedelse af billetter i Danmark imellem de amtslige trafikelskaber og DSB, og det fylder to ringbind, som de nyansatte skal læse i derhjemme som forberedelse til undervisningen. Lars starter dagen med at stille holdet en opgave: ”Udgangspunktet er Hvidovre Station og en kunde ønsker en billet fra Hvidovre til Svendborg. Hvad skal I være*

<sup>39</sup> Rejseplanen findes på [www.rejseplanen.dk](http://www.rejseplanen.dk) og er et planlægningsværktøj tilgængeligt for alle med adgang til internettet.

<sup>40</sup> Byens Puls er et informationsværktøj, der også er tilgængelig for alle. Sitet giver en aktuel oversigt over, hvordan S-togene kører lige nu. Siden opdateres hver 3. sekund. Findes på [http://byenspuls.dsb.dk/byens\\_puls/ByensPuls.html](http://byenspuls.dsb.dk/byens_puls/ByensPuls.html).

<sup>41</sup> ODIN er en web-portal på Intranettet, hvor al salgsinformation præsenteres samlet.



opmærksomme på?" Der tænkes og summes lidt, men der kommer kun få egentlige svar. Lars snakker sig derfor systematisk gennem opgaven, så vi kommer omkring begreber som omstigningsområde, togskifte, DSB-strækninger og reglerne for tilslutningskørsel. Forvirringen breder sig allerede i dagens første time. Det er svært, hviskes der rundt omkring. En enkelt sukker højlydt, og siger, han synes det er "sort snak". En pige stemmer i med, at hun da virkelig ikke håber, at nogen kan finde på at spørge om den slags til eksamen? Lars fornemmer, at holdet synes, det er svært stof, men han slækker ikke på niveauet i undervisningen. Han gennemgår i stedet problemstillingerne i at få bragt en kunde fra Hvidovre Station til Svendborg, en gang til. Denne gang er der flere, der begynder at forstå, hvordan tingene hænger sammen, mens resten stadig synes, det er svært. Morgenens uro fører til, at Lars tager en snak med holdet om, hvorfor vi skal lære dette lidt tunge stof, når det elektroniske billetsystem normalt klarer det meste automatisk. Han mener det er vigtigt at kende personbefordringsreglementet af to grunde. For det første hvis det elektroniske billetsystem går ned, hvilket jo kan ske, og for det andet fordi det er rigtig godt, at kunne give kunden et fornuftigt svar på, hvorfor man for eksempel ikke kan udstede en billet i et andet lokalområde (det vil sige et andet amt). Den slags skal man jo selv vide, mener han. Lars fortæller, at da han i sin tid blev ansat, var alle billetter håndskrevne, og man havde kun køreplanerne til hjælp, så der skulle man kunne sit stof. Han fortæller også, at man dengang blev sidemandsoplært. Der snakkes rundt om bordet. Et par stykker siger, at de tror, det bliver nemmere at forstå stoffet, når de har prøvet at arbejde med billetsalget i praktikken og ikke kun fået opgaverne på papir.

Vi holder en pause. Der snakkes, grines og larmes en hel del. Nogle henter kaffe, og andre går ud for at ryge. Efter pausen uddeler Lars et ark papir med 15 opgaver i dagens pensum. Det er korte spørgsmål som for eksempel: "Hvordan beregnes en billet til DSB 1?" Holdet får 20-25 min til at svare på spørgsmålene, og der bliver stille i lokalet imens der arbejdes. Nogle er færdige allerede efter et kvarter, og de slår ventetiden ihjel ved PC'erne med at tjekke e-mails, surfe på nettet, og en enkelt løser Sudoku. Det forstyrrer lidt, men Lars siger ikke noget. Når alle er færdige, hører Lars os efter tur. Et spørgsmål til hver.

Så er det frokosttid. For nogle er det dagens højdepunkt, hvor der er fri buffet og drikkevarer i kursuscentrets kantine. Vi snakker lidt sammen om, hvordan det er gået i de første praktikdage i kiosken. En fortæller, at hun blev "kastet lige ud i det", men synes, det var spændende, selvom det også var lidt hårdt. Efter frokost og resten af eftermiddagen er emnet "takstzoner". Vi får uddelt et DSB-zonekort og skal i gang med

*at tælle zoner fra Hovedstadsområdet til diverse destinationer i hele lande, og herefter skal prisen på en standardbillet og DSB 1 billet beregnes til den pågældende rejse. Stemningen er blevet lidt mere løssluppen, og der snakkes om opgaverne langs bordet.*

Rutine forventes de nyansatte at tilegne sig i praksis, og de starter allerede i praktikperioderne, hvor de kommer ud en dag eller to ad gangen på et salgssted for at indøve kiosk og billetsalg. I praktikperioden skal de nyansatte også oplæres i virksomhedens salgskoncept, som består af det, der kaldes de 5 S'er: "Se op", "Smil", "Spørg", "Sælg" og "Slut af". De 5 S'er er en servicestandard, der indeholder en række retningslinier for den gode kundekontakt, for afdækning af kundens behov, salgsoptimering gennem mersalg samt den korrekte afslutning af kundekontakten. Særligt området omkring mersalg er udfordrende for de nyansatte, da der heri ligger et eksplicit krav om, at de i en betjeningsituation altid skal tilbyde supplerende varer, som for eksempel abonnementsordninger, kampagneprodukter eller alternative varer.

### ***En formiddag i praktikken***

*Lise er i praktik i en Kort&Godt-butik. I denne butik er der en kollega, som fungerer som indøver, og hun hjælper fast Lise i praktikperioden. Hun hedder Stine, og hun er allerede kommet, da Gitte møder kl. 9.00. Stine ved, at Lise i dag skal øve billetsalg lokalt inden for hovedstadsområdet,<sup>42</sup> og derfor følges de ud i butikken. Lise skal selv åbne en kasse. Personalet, der har haft morgenvagt, benytter chancen til at gå ud og tage en pause. Stine overlader betjeningen til Lise, men sørger for hele tiden at stille sig i umiddelbar nærhed af hende. En kunde kommer ind og vil gerne vide, hvordan man kommer til Dianalund, men vil ikke have en billet. Stine stiller sig bag ved Lise, mens hun søger på Rejseplanen og giver kunden et svar. Den næste kunde skal have en pladsbillet til Jylland, og Lise klarer selv denne betjening ved hjælp af ROSA (det elektroniske billetsystem), selv om opgaven er uden for dagens "pensum". Hun husker også at spørge, om kunden ønsker en returrejse. I pauserne mellem kunder bruger Stine tiden til at fortælle Lise om, hvor hun kan finde information i relation til billetsalget.*

---

<sup>42</sup> Det drejer sig om billetter inden for hovedstadsregionen til primært busser, men også en række lokalbaner og så selvfølgelig DSB S-tog. På salgsuddannelsen kaldte man det på det tidspunkt undervisning i HUR-billetter. HUR eksisterer dog ikke mere, men overgik pr. 1. Januar 2007 til selskabet Movia.

*For eksempel hvordan hun kan bruge de gammeldags køreplaner, eller hvordan man anvender zonekortet, hvis man kommer i tvivl om, hvor mange zoner der er mellem to stationer eller på en busrute. Stine fortæller Lise, hvor disse ting ligger i betjeningsområdet, og minder samtidig Lise om, at bordet under kassen kan hæve/sænkes, så hun kan få en korrekt arbejdsstilling. Næste kunde skal have en pensionistbillet til Nykøbing-Falster. Stine forklarer herefter Lise, at alle kunder, der køber periodekort, skal have tilbudt abonnementservice eller som minimum spørges, om de kender til abonnementservice. Lise ved ikke, hvad abonnementservice er, så det snakker de om, og Stine siger, at det er vigtigt at vide, hvad fordelene ved abonnementservice er, for det er jo det, abonnementet skal sælges på. Den næste kunde skal netop have et periodekort, så Lise benytter muligheden for at spørge, om han kender til abonnementservice. Det gør han ikke, og da Lise har fortalt ham om fordelene, siger han straks ja tak. Stine hjælper Lise med at tilmelde kunden, og udsteder et ny periodekort. Da kunden er gået, afslutter de tilmeldingen, og Stine fortæller undervejs hvad Lise skal være opmærksom på, og hvad hun skal huske ved denne type betjening. Bagefter giver Stine feedback på Lises betjening. Hun roser hende og siger, at hun klarede det godt selvom det var første gang.*

De nyansatte evalueres halvvejs i uddannelsesforløbet i salg, kundefokus og motivation. De evalueres også i konflikthåndtering, orden, stresstolerance, ansvarlighed samt deres evne til at arbejde i teams. Oplæringen på salgsstedet understøttes af en indøvelsesplan. Denne rummer syv moduler eller områder, som den nyansatte skal oplæres i, og fungerer både som en huskeliste for butikslederen/den oplæringsansvarlige og som et evalueringsværktøj til vurdering af, hvilket indlæringsniveau den nyansatte medarbejder er på efter at have prøvet de enkelte ting nogle gange. I bilag 6 findes en oversigt over indøvelsesplanens syv moduler og deres indhold.

Indøvelsesplanen giver også et indblik i de arbejdsopgaver, der indgår i kioskarbejdet, og som ikke er direkte salgsorienterede. Det drejer sig om modtagelse og opfyldning af varer, samt eksponering af koncept og varesortiment gennem trimning og præsentation af kampagner. Salgsassistenternes arbejde består således af andet end at stå i kassen og sælge billetter og sodavand. Alle vagter indeholder andre typer af arbejdsopgaver, der skal udføres, og det skal salgsassistenterne selvstændigt kunne tage initiativ til at gå i gang med. De skal endvidere være bekendt med alle rutiner på en morgen- og aftenvagt, da de ofte kun er to og nogle gang kun en på vagt i ydertimerne af butikkens åbningstid.

Salgsuddannelsens formål er endvidere ikke kun at oplære de nyansatte i at løse arbejdsopgaver, men også at introducere dem til virksomhedens normer, værdier, koncepter, regler, rutiner og procedurer. Samtidig ønsker man gennem praktikperioderne at give de nyansatte et grundlæggende kendskab til den praktiske udmøntning og anvendelse af koncepter, regler, rutiner og så videre i relation til de konkrete arbejdsopgaver, der er inden for både billet- og kiosksalg.

#### 6.4 Feltet – en præsentation af fire forskellige salgssteder

Jeg vil i det følgende præsentere feltet gennem en række fortællinger om de fire salgssteder, som Kasper (K), Andreas (A), Hanne (H) og Sissel (S) ansættes på, efter at de har gennemført salgsuddannelsen.

##### 6.4.1 *Det selvstændige billetsalg i centrum af København*

Kasper er blevet ansat på den station hvor han var i praktik. Stationen ligger i Københavns centrum og er en station, der benyttes af mange S-togs passager dagligt. Det er en station, hvor man stadig har billetsalg og kiosk adskilt fra hinanden. På stationen er der to separate kiosker, en i stationsbygningen, hvor også billetsalget ligger, og en på perronen.

Kasper har været her i 14 dage og er fortsat under indøvelse, hvilket betyder, at der er en ekstra person på vagt for at støtte ham. I det selvstændige billetsalg er der flere af de ansatte, der har arbejdet i netop dette billetsalg i rigtig mange år. Alice der er bagvagt<sup>43</sup> for Kasper, har for eksempel arbejdet på stationen i 14 år. De fleste medarbejdere har vagter i både billetsalget og kiosken, men enkelte af de erfarne medarbejdere er kun ansat i billetsalget.

I det selvstændige billetsalg har man tradition for, at kunderne kræver specialiseret og kvalificeret betjening. Man sætter derfor en ære i at kunne give kunderne ordentlig besked. Her svarer man hver dag på mange forskelligartede spørgsmål. Faktisk så mange, at billetsalget nogle gange minder om en turistinformation, da mange af

---

<sup>43</sup> På flere af salgsstederne sætter man en bagvagt på praktikanter og nyansatte. Det betyder, at der er en ekstra person på vagt sammen med den nyansatte på dennes vagt.

Københavns turister kommer her forbi med deres spørgsmål. Alligevel har man ikke længere så travlt som før i tiden. Nu er der for eksempel kommet billetautomater på stationen, og det er ikke salgspersonalet i billetsalget, der har ansvaret for dem. En dag, hvor der ikke er så travlt, sidder vi og snakker lidt om billetsalgets fremtid. To af de ældre, erfarne salgsassistenten oplever, at en del af billetsalgets omsætning er blevet ”taget fra dem” med indførelsen af billetautomaterne. De ser det som et led i udviklingen – før eller siden kommer Kort&Godt-konceptet også her, og så nedtones billetsalget alt andet lige, siger de. Kasper fortæller, at han i salgsuddannelsen har fået at vide, at det netop gælder om, at folk skal lære at bruge billetautomaterne. Han får straks det svar fra kollegaerne, at sådan fungerer det altså ikke i praksis på stationerne. Folk kan ikke finde ud af at bruge billetautomaterne, og så ender de jo i stedet her i billetsalget for at få hjælp eller for at købe deres billetter. Det er tydeligt, at personalet oplever, at udviklingen går den forkerte vej. Det er dem, der besidder en specialviden om salg af billetter, der ikke kan erstattes af hverken billetautomater eller Kort&Godt-konceptet. Kasper er jo på uddannelsen blevet introduceret til Kort&Godt-konceptet og salgskonceptet, men ret hurtigt har han oplevet, at disse koncepter i nogle tilfælde fortolkes og praktiseres anderledes i billetsalget. I det konkrete tilfælde oplever han en modstand mod og en afstandtagen til Kort&Godt-konceptet, der står i kontrast til det, han har hørt undervejs i sin uddannelse.

Da Kasper starter, er der en god stemning i billetsalget. Man synes, det er en rigtig god arbejdsplads med et godt arbejdsklima og et lavt sygefravær. Man værdsætter en ordentlig omgangstone og behandler grundlæggende hinanden respektfuldt. Medarbejderne er meget glade for butikslederen, og der drikkes kaffe og snakkes livligt på hendes kontor, når der holdes pause. Da det er det eneste rum, man kan være i ud over billetsalget, klumper personalet sig gerne sammen derinde, når tiden tillader. Når der er forholdsvis stille i billetsalget høres der lidt radio, og snakken går, så snart der ikke er kunder. Dette ændrer sig senere i forløbet, da den i analysestrategien omtalte organisationsændring gennemføres, og denne station får en ny leder. Den nye leder har en anden måde at omgås personalet på. Ifølge Kasper har vedkommende ikke så venlig en ”tone”, og han synes, der bliver kostet lidt rundt med personalet. En dag da jeg møder i billetsalget, er Kasper på vej ud ad døren. Det undrer mig, for jeg har en aftale med ham om et interview. Han er sur, mærker jeg, og det viser sig, at den nye leder har sendt ham ud for at hente frokost. Godt nok er han stadig forholdsvis nyansat, men hans prøvetid udløber snart, så han synes ikke om at blive placeret i rollen som stik-i-rendreng, fortæller han mig efterfølgende. Da lederen lidt senere på dagen er gået går snakken på kontoret. De ansatte forstår ikke, hvorfor det var nødvendigt med en

organisationsændring. Snakken bliver til sladder, og man taler om den nye leder, når hun ikke er til stede. Cirka en måned senere har jeg den sidste samtale med Kasper, og her taler vi om situationen på stationen, hvor flere af medarbejderne har bedt om at blive forflyttet til andre salgssteder:

*I: Jeg kan jo høre på snakken her, at stemningen ikke er for god!*

*K: Det er den heller ikke.*

*I: Derfor synes jeg næsten, at jeg er nødt til at spørge dig, hvordan du egentlig har det med det? Har du lyst til at finde et andet sted at være nu, eller vil du blive her?*

*K: I første omgang vil jeg faktisk blive her, fordi jeg synes, det handler om, at vi medarbejdere må stå sammen og ligesom prøve at kæmpe for at få det godt igen. Det andet synes jeg ligesom er at flygte, og nissen, den skal jo nok følge med alligevel. Så jeg synes egentligt, at vi bør stå sammen alle sammen i stedet for og så simpelthen prøve at få det til at virke.*

*I: Er du ked af at nogen af de lidt mere "gamle i gårde" rejser?*

*K: Ja, jeg synes, det er super nedern. Men altså, det er konsekvensen af det. Det er, hvad der sker. Men det er også super nedern, at de lader os andre i stikken, ikke ... når det er nogen, der har været her i så lang tid (K, 4).*

Kasper bekymrer sig en del om situationen, og særligt synes han, det er ærgerligt, at de ældre medarbejdere trækker sig. Det drejer sig særligt om Alice og Jette, som er de to medarbejdere, som har oplært og hjulpet ham meget, da han var helt nyansat. Han ved ikke, hvad den ændrede situation vil betyde for billetsalget fremover.

#### 6.4.2 Det selvstændige billetsalg vest for København

Sissel var i praktik i en Kort&Godt-butik, men er efter endt uddannelse nu blevet ansat på en station vest for København. Her er billetsalg og kiosk også fortsat adskilte. Der er flere erfarne medarbejdere her, end der var på hendes praktiksted. Her bruger man i lighed med det selvstændige billetsalg, hvor Kasper er ansat, også megen tid på at svare på spørgsmål og vejlede kunderne vedrørende rejser både lokalt og i hele Danmark. Selv om der er travlt, og der er kø helt hen til døren, så bruger man den tid, der behøves, for at give kunderne den betjening og vejledning, som de har brug for:

*S: [...] folk kan godt bruge meget lang tid på en kunde, også sådan bare for deres egen skyld, så man får løst problemet. Hvis der er nogen, der skal til en by, og de måske ikke helt kan huske, hvor den ligger, så hiver man glædeligt et eller andet stort kort frem og*

*sådan kigger nede i hele Sønderjylland, og de bliver sådan helt glade, når de opdager at: "ah, det var den by du mente...". Det kan de bruge lang tid på (S, 3).*

Sissel oplevede i sin praktiktid, at opgaverne var nogle andre i Kort&Godt-butikken. Hun solgte næsten ingen billetter, men kun klippekort og fornyelser af periodekort. Sissel udtrykte under sin praktiktid, at hun godt kunne tænke sig at blive ansat et sted, hvor der ikke var alt for travlt. Hun vil gerne undgå at skulle stå som "en maskine" i kassen og "bippe" varer. Det har hun til en vis grad fået opfyldt ved at komme til et selvstændigt billetsalg, men forskellen mellem billetsalgsarbejde og kioskarbejde er samtidig blevet mere tydelig. Hun synes grundlæggende, det er lidt kedeligt at stå i kiosken. Der er langt mere udfordring i at have vagt i billetsalget, men alligevel bliver udfordringen næsten for stor for hende i den første måned, hun er ansat:

*S: Her, der er det lidt mere krævende og svært, og hvor man godt kan sådan ... gå i panik, fordi jeg er så dårlig til geografi, nemlig. Så når man står og skal skynde sig, og man aner bare ikke ... man kan ikke sådan se det for sig, at det er lige det tog, man skal vælge, fordi det kører igennem der og stopper der. Det har jeg ingen idé om.*

*I: Så du er blevet udfordret, siden du kom i et "rent" billetsalg?*

*S: Ja, det synes jeg godt nok. Der er mange ting, og mange regler, hvor man skal være helt, helt sikker. Det er ikke nok med 99% sikker, fordi hvis de [kunderne] får en bøde, så er det min skyld (S, 2).*

I lighed med det selvstændige billetsalg i centrum er man her godt tilfreds med at være et selvstændigt billetsalg. Personalet er helst fri for at blive sammenlagt med kiosken til en Kort&Godt-butik. I tekøkkenet bag billetsalget er der sat et lille papirskilt op på en skabslåge, hvorpå der står: "Vask op efter dig, eller du kommer i en Kort&Godt (så kan du måske lære det!)" Skiltet viser på sin egen måde, at personalet er bevidste om, at de har status som selvstændigt billetsalg, og at det opleves som både "noget andet" og "noget bedre" end at være en Kort&Godt butik.

I forbindelse med organisationsændringen har stationen fået en ny leder. Her er man glade for at have fået en ny og lidt yngre leder, og personalet føler, at de har fået mere indflydelse, end de havde før. Den nye leder har ændret på en række procedurer, og i kiosken er der blevet ryddet op.

#### 6.4.3 Kort&Godt-butikken i Københavns udkant

Hvor Andreas bliver ansat, er der tale om en nyindrettet Kort&Godt-butik, der ligger på en station i udkanten af København. Set i forhold til andre DSB S-togs salgssteder er dette en forholdsvis stor butik, og ikke mindst er der god plads i baglokalerne og på lageret. Personalet har egen frokoststue, og butikslederen har sit eget kontor. I denne butik ser de ansatte i højere grad sig selv som generalister og ikke som specialister ligesom i de selvstændige billetsalg. Lederen af butikken går meget op i at optimere salget og forbedre butikkens præstation i konkurrence med alle de andre salgssteder i DSB S-tog. Fokus i butikken er derfor i nok så høj grad på salg som på service.

Det er den samme station, som Andreas var i praktik på. Andreas var meget glad for praktiktiden, hvor han blev oplært af en kollega, som han anser for at være meget kompetent. Med organisationsændringen kom der en ny leder i butikken, og der sker også en vis udskiftning af personalet, herunder skal den person, der har oplært Andreas være butiksleder på et andet salgssted. Her er der genrelt en større udskiftning blandt personalet, og alle er forholdsvis unge, så derfor er der ingen, der har lige så mange års erfaring som personalet på de stationer, hvor Kasper og Sissel er ansat. Arbejdsmiljøet på stationen er for nogle lidt hårdt. Det skyldes at butikken har en del ”vanskelige kunder”, og at personalet jævnligt er udsat for verbale og nogle gange også fysiske trusler. Således oplever Andreas et par måneder inde i sin ansættelse at blive truet af en kunde, som er voldsom og råber ad ham, og til sidst forcerer disken og siger til Andreas, at han vil stikke ham med en kniv. På alle salgssteder skal de nyansatte lære at håndtere vanskelige kunder og konflikter med kunder, men her, hvor Andreas arbejder, er det også vigtigt, at personalet lærer at mestre trusler om vold. I den periode jeg er med Andreas på arbejde, skifter flere af hans kollegaer til en anden station. En fortæller mig, at hun har bedt om at blive flyttet, da hun ikke længere har lyst til at blive mødt med råb og skældsord af kunderne, og at hun ikke trives med den form for kontant kundebetjening, som hun synes, hun er nødt til at praktisere i hverdagen.

#### 6.4.4 Kort&Godt-butikken syd for København

Hanne ansættes efter salgsuddannelsen i en Kort&Godt-butik syd for København. Butikken har på grund af organisationsændringen lige fået en ny leder, og der foreligger et stort oprydningsarbejde, både hvad angår arbejdsgange og procedurer, men også hvad angår butikkens fysiske stand, hvor særligt lageret i kælderen under butikken er i uorden. Butikken er lidt nedslidt, og der er ikke noget lokale bagved, hvor medarbejderne kan holde pause eller spise frokost. De må enten side i en mellemgang



eller på lederens kontor, hvis der er plads. Når jeg interviewer Hanne, sidder vi derfor oftest nede på lageret mellem sodavandskasser, og bokse med slik og chokolade.

På dette salgssted har man et fuldt sikret kassesystem, da man har været udsat for flere røverier. Hele syv det foregående år, så det er en reel trussel, man som nyansat må forholde sig til. Selvom Hanne er den seneste nyansatte, er næsten alle de øvrige ansatte yngre end hende. Man benytter sig en del af ”ungarbejdere”, det vil sige løst ansatte unge mennesker, der for eksempel kommer og arbejder efter skole eller tager en vagt ind imellem. Hanne synes, der er en god stemning, og hun kan bedre lide at være her end på praktikstedet. Selvom der i øjeblikket er mindre styr på butikken, er der et bedre arbejdsklima:

*H: Jamen, de er søde og sådan, hvad skal jeg sige, ved hinanden indbyrdes. Jeg synes godt, man kunne høre noget fnidder fnadder rundt i krogene om hinanden på [navn på praktikstedet], og det bryder jeg mig ikke om. Der er utrolig meget forskel fra den ene arbejdsplads til den anden. Der er nok nogen steder, hvor det er meget værre med sådan noget kollegasladder... det bryder jeg mig ikke om (H, 2).*

Hanne bruger de første måneder af sin ansættelse en pæn del af sin arbejdstid på at rydde op i varelageret og trimme butikken. Det er fysisk hårdt arbejde, så hun ser frem til med tiden at kunne få flere timer i kassen. De øvrige medarbejdere overlader oprydningsarbejdet til Hanne og passer deres vagter. Man hjælper hinanden ved betjening og svarer på spørgsmål fra kollegaer, men man taler ellers ikke så meget sammen om arbejdet.

## 6.5 Opsamling

I dette kapitel har jeg beskrevet de nyansattes møde med DSB S-tog. De nyansatte salgsassistenter rekrutteres i hold til salgsuddannelsen, og først når denne er gennemført, ansættes de på et salgssted på en station i hovedstadsområdet. Jeg har præsenteret de otte nyansatte, som afhandlingens empiriske materiale er bygget op omkring. Dernæst har jeg introduceret afhandlingens fire hovedpersoner, som er Kasper, Hanne, Sissel og Andreas, og jeg har påbegyndt fortællingerne om disse fire personer gennem en præsentation af de fire salgssteder, som de ansættes på, efter at de har gennemført salgsudannelsen. De fire hovedpersoner og de respektive salgssteder vil således indgå i den videre analyse. Jeg antager, at de omtalte salgssteder kan forstås som

fire forskellige praksisfællesskaber. Jeg skal her gentage, at begrebet praksisfællesskab er et analytisk begreb, det vil sige en måde, hvorpå vi kan iagttage sociale læreprocesser i praksis, og som jeg derfor vælger at iagttage min empiri med. Et praksisfællesskab kan ifølge Wenger forstås ud fra tre dimensioner: et gensidigt engagement, en fælles virksomhed og et fælles repertoire. Ser man på fortællingerne om de fire salgssteder kan man identificere alle disse tre dimensioner. De ansatte på salgsstederne er engageret i en fortløbende forhandling af deres fælles virksomhed, og denne meningsforhandling er igen knyttet til deres gensidige engagement og ansvarlighed over for fællesskabet. Den forhandlede fælles virksomhed er ikke den samme på de fire salgssteder, selvom de alle er en del af virksomheden DSB S-tog, og som vi skal se uddybet i det efterfølgende kapitel, fører de lokale forhandlinger til forskellige opfattelser af det fælles repertoire. Jeg vil tydeliggøre dette gennem analysen af læringslandsskabet i det efterfølgende kapitel 7, hvor fokus er på en analyse af de nyansatte salgsassistenter læring med afsæt i de analysebærende begreber: praksis og mening.



## 7 Læringslandskabet

### 7.1 Indledning

Analysen vil i dette kapitel tage afsæt i den del af begrebsrammen, der omhandler læringslandsskabet. Der lægges her vægt på en analyse af meningsforhandlingen i praksis, og på hvilken betydning denne har for de nyansatte salgssassistenters læring og informationssøgning. Fokus i dette og det efterfølgende kapitel 8 er primært på de nyansattes læring, idet jeg behandler deres informationssøgning mere indgående i kapitel 9.

Analysen sker ved hjælp af de analysebærende begreber mening og praksis, men også ved hjælp af begreberne reifikation og deltagelse samt de supplerende begreber om symbolsk praksis og forhandlingens dilemmaer. Igennem en nærmere analyse af forholdet mellem reifikation og deltagelse i praksis belyses meningsforhandlingens betydning for de nyansattes læring. Det er gennem meningsforhandling, at en fælles praksis etableres og udvikles, og analysen sigter således mod at skabe indblik i, hvorledes den fælles praksis forhandles og genforhandles i mødet mellem forskellige praksisformer og mellem nye og erfarne deltagere. Analysens omdrejningspunkt er således meningsforhandlingens betydning for, hvad der sker i dette møde, samt hvilke transformationer af individer og praksis forhandlingerne medfører.

Kapitlet indledes med en analyse af salgsuddannelsen som grænsepraksis. Igennem salgsuddannelsen skabes der koblinger til salgsstederne, og der åbnes for en meningsforhandling på tværs af de forskellige praksisformer og fællesskaber, som også rummer en række dilemmaer og konflikter. I dette afsnit belyses desuden, hvordan koncepter, regler og procedurer forhandles lokalt i praksis. Resten af analysen udspinder sig omkring de nyansattes møde med praksis, med kollegaer og de kompetencesystemer, der eksisterer i den pågældende praksis. Dette møde rummer komplekse forhandlinger af kontinuitet og diskontinuitet i praksis, og disse meningsforhandlingsprocesser behandles under tre temaer, der hver udgør et afsnit i kapitlet:

- Forhandlinger mellem ”nye” og ”erfarne” deltagere om den fælles virksomhed
- Forhandlinger om kompetent deltagelse i praksis
- Forhandlinger om faglighed

Kapitlet afsluttes med en diskussion af forholdet mellem begreberne reifikation og deltagelse, og rundes herefter af med en opsummering af den empiriske analyses første bidrag.

## 7.2 Salgsuddannelsen som grænsepraksis

Der eksisterer en række koblinger mellem salgsuddannelsen og salgsstederne, dels fordi salgsuddannelsen sker som en vekselvirkning mellem undervisning og praktik, og dels fordi det er salgspersonale ansat i DSB S-tog, der fungerer som undervisere på uddannelsen. Salgsuddannelsen kan derfor ses som en grænsepraksis med deltagere bestående af både forretningsledere og salgsmedarbejdere (som undervisere) og så de nyansatte salgsassistenter. Salgsuddannelsen har et koordinerende formål, idet det igennem uddannelsen tilstræbes at give de nyansatte en ”fælles” basisviden, inden de ansættes, og som ledelsen i DSB S-tog Salg oplevede, at det var sværere at sikre gennem den tidligere sidemandsoplæring. Både Kasper, Sissel, Andreas og Hanne synes da også, at salgsuddannelsen har givet dem en god, rolig start og et fundament af viden, så man ikke bare ”bliver kastet ud i det” (A, 4) og heller ”ikke er helt blank, når der kommer nogen” (S, 4).

Igennem salgsuddannelsen som grænsepraksis skabes koblinger til salgsstederne, og der åbnes for meningsforhandling på tværs af de forskellige praksisformer og fællesskaber. Denne meningsforhandling skaber, set fra den nyansattes perspektiv sammenhænge, men også dilemmaer og konflikter. Det skyldes blandt andet, som vi skal se i det følgende, at salgsuddannelsen tilbyder en fortolkningshistorie (jf. Wenger, 2004, s. 101), der i visse tilfælde bryder med de eksisterende repertoarer for meningsforhandling på salgsstederne.

Salgsuddannelsen er præget af fagterminologi, eller det Kasper kalder ”DSB sprog” (K, 4), som først og fremmest knytter sig til undervisningen i billetsalg. Det kan for eksempel være et udtryk som ”lange skinner”, der betegner DSB jernbanestrækninger

på tværs af Danmark uden for hovedstadsområdet, eller begrebet ”omstigningsområde”, der defineres som et antal lokale trafiksektorszoner.

I undervisningen i billetsalg er der ingen tvivl om, at det er ”DSB-sproget” der gælder, og det er den viden, de enkelte begreber dækker over, som de nyansatte forventes at tilegne sig. Man skal kunne udtrykke sig præcist, når man taler om billetsalg.

Kasper kan ikke se pointen i, at man anvender fagsprog. Han synes, det virker, som om man vil gøre det hele lidt finere og ophøje uddannelsen en smule, ikke mindst fordi han oplever, at det ikke er den måde, der tales på i hverdagen ude på den station, hvor han kommer i praktik:

*K: Ja, jeg er da sikker på, at hvis jeg kom herud og snakkede om ”lange skinner”, og jeg ved ikke, hvad de ellers brugte af flotte ord derinde [på uddannelsen] – ”bruttoavancer” og jeg skal komme efter dig, så ville folk da glo på mig, som om jeg var åndssvag (K, 4).*

og han tilføjer:

*K: Jeg har i hvert fald ikke hørt nogen, der har stået og råbt om lange skinner herude. Du kører en tur til Jylland – du kører ikke en ”lange skinner”. Altså jo, det kan godt være, at det bliver nævnt, men det er ikke et fænomen, der som sådan eksisterer. Det synes jeg ikke (K, 4).*

Heller ikke Andreas og Sissel oplever, at man anvender en sådan fagterminologi på deres arbejdspladser. Begge har de haft svært ved at huske en række begreber, og da de ikke anvendes i deres hverdag, har de efter endt uddannelse næsten glemt at de findes. I undervisningen på salgsuddannelsen er fokus på det faglige indhold, det vil sige regler og procedurer, og ikke på hvordan man for eksempel taler med kunden for at få de oplysninger, der er nødvendige for at kunne udstede en billet. Når de nyansatte er til undervisning, er deres opmærksomhed rettet mod undervisningens emner, men så snart de kommer ud på salgsstederne i praktik, flytter fokus sig til at lære, hvordan man taler med kunden. Det handler om at servicere kunden samt optimere salget. I praksis gælder det jo om at sælge!

Med Wengers begreber illustrerer dette meningsforhandling igennem reifikation og deltagelse på tværs af praksisformer. ”Personbefordringsreglementet” (PR) er en

reifikation, en institutionaliseret billetsalgspraksis, og medvirker på salgsuddannelsen til at definere den måde, man i uddannelsen taler om selve arbejdet med at sælge billetter, eftersom man i undervisningen anvender den terminologi, som findes i PR. Som nævnt i kapitel 6 lægges der vægt på, at de nyansatte kender reglerne, selvom det elektroniske billetsystem automatisk tager højde for en del af dem. De skal kunne klare sig uden billetsystemet, og de skal kunne give kunderne fyldestgørende svar på spørgsmål, der vedrører billetter. Argumenter for, at de nyansatte skal kunne klare sig uden billetsystemet, er historisk funderet, idet salgsmedarbejderne før i tiden (det vil sige før elektronisk billetsystem og salgsuddannelse) manuelt skulle udstede billetter og huske alle regler selv. Betydningen og vægtningen af PR og fagterminologien i salgsuddannelsen hører derfor til en fortolkningshistorie om faglighed og faglig stolthed, som jeg vil behandle senere i kapitlet.

På salgsstederne taler man også om reglerne for udstedelse af billetter, men man gør det i et hverdagsprog og ganske ofte i direkte relation til konkrete kundehenvendelser. Det er i relation til kundebetjeningen at PR får mening for salgsmedarbejderen, og det er som oftest i den sammenhæng, at indholdet i PR forhandles og fortolkes lokalt. Det gælder også andre regler og procedurer for service og salg på salgsstederne. Som en nyansat salgsassistent, der bevæger sig på tværs af praksisformer og forskellige meningsforhandlinger, kan det ind i mellem være svært at navigere imellem de forskellige fortolkninger af reglerne. For eksempel skriver Sissel en dag følgende i sin dagbog:

*"Jeg spurgte i dag mine kollegaer om, hvor vidt de bøjer reglerne eller ej, da der var flere kunder i dag, der forventede, at de kunne få kort med rabat uden at kunne vise dokumentation. Det virkede nemlig, som om det var normalt, at reglerne ikke blev overholdt. Kunderne blev fornærmede over, at jeg sagde nej. Mine kollegaer svarede, at det afhang lidt af kundens attitude, eller om de kendte kunden. Så jeg fik ikke sådan rigtig noget svar. Tror bare, at jeg indtil videre vil overholde reglerne, for det er for besværligt at skulle stå og vurdere hver enkelt kunde, og så medfører det måske, at endnu flere kunder ikke gider medbringe dokumentation."*

Sissel har altså registeret, at praksis omkring udstedelse af kort med rabat afviger fra de regler, hun har lært tidligere i salgsuddannelsen herunder i praktikken. Hun har her lært at kunder, der skal have særlig kort (for eksempel pensionistkort), skal kunne dokumentere, at de er berettiget til den pågældende rabat. For salgsmedarbejderen fungerer reglerne ikke kun som nødvendig baggrundsviden, men er også

adfærdsregulerende. De har indflydelse på, hvad der skal ske i kundebetjeningen, og hvad kunden skal spørges om. Ydermere ser vi af Sissels beskrivelse, at medarbejdernes håndtering af regler og procedurer er forpligtende over for kunderne. Den skaber præcedens over tid.

Wenger peger i denne sammenhæng på, at det gensidige engagement, der kendetegner et praksisfællesskab, ikke blot kommer til udtryk som en hensigtserklæring, men at den fælles virksomhed skaber relationer af gensidig ansvarlighed blandt deltagerne. Ansvarlighedsrelationer omfatter ifølge Wenger, hvad der har betydning, og hvad der ikke har, hvad der er vigtigt, hvorfor det er vigtigt, hvad man skal gøre og ikke gøre, hvad man skal være opmærksom på, og hvad man skal se bort fra, hvad man skal tale om, og hvad man skal lade ligge, hvad man skal tage for givet og så videre. Det er alt sammen noget, der forhandles i praksis:

”Praksis omfatter i virkeligheden de måder, hvorpå deltagerne fortolker de tingsliggjorte ansvarlighedsaspekter og integrerer dem til levede deltagelsesformer. Evnen til at skelne mellem tingsliggjorte normer og kompetent engagement i praksis er et vigtigt aspekt ved det at blive et erfarent medlem” (Wenger, 2004, s. 100).

Interessant er det her, at PR som reifikation af praksis ikke blot i sig selv er betydningsfuld. Det er først, når reglerne fortolkes og udmøntes igennem konkrete handlinger i praksis, at de får betydning.

Som nævnt i analysestrategien under afsnittet ”Snakken” viste Ekmans (1999) studie af, hvorledes politifolk håndterer den øgede mængde tekster, der regulerer deres arbejde, at disse tekster og regler blev forhandlet lokalt gennem hverdagens samtaler med kollegaer, og at det er igennem denne hverdagens meningsforhandling, at normer og værdier for praksis formes og omformes. Det gælder således også mere moralske værdier omkring, hvad der er rigtigt og forkert, samt rammerne for, hvad man kan tillade. Nyansatte må nødvendigvis forholde sig til de normer og værdier, der er gældende i den praksis, de træder ind i. For Sissel opstår der dog en konflikt mellem de regler, hun har fået at vide, at hun skal udføre sit arbejde i overensstemmelse med, og så den måde reglerne tolkes og omsættes på i praksis i det billetsalg, hvor hun arbejder. Hun opdager, at man tilsyneladende bøjer reglerne, alt efter hvilke kunder der er tale om. Ikke nødvendigvis hele tiden, men en gang imellem, hvis situationen tillader det. Jeg vil ikke her tage stilling til, om det i dette tilfælde er rigtigt eller forkert at bøje reglerne, men derimod vil jeg pege på, at den gensidige ansvarlighed forhandles situeret



og i relation til de normer og værdier der kendetegner den pågældende praksis. Det betyder også at deltagerne i et praksisfællesskab kan forhandle sig frem til en praksis som set med andres (eller nye) øjne ikke synes hensigtsmæssig. For den nyansatte er det en udfordring at skulle ”vælge” mellem at overholde reglerne eller forsøge at foretage et kvalificeret skøn i situationen, om hvorvidt det går an at lade være. Som Wenger skriver, er evnen til at skelne mellem tingsliggjorte normer og kompetent engagement i praksis vigtigt. At skønne er dét, den erfarne medarbejder mestrer, og det kan ses som et udtryk for kompetent deltagelse i den pågældende praksis at kunne foretage skøn. For Sissel, som er ny, er det dog både for svært og for usikkert, så hun vælger i stedet at overholde reglerne. Som nyansat bærer Sissel sin viden om PR og andre regler og procedurer med sig fra en praksis til en anden, og vi har set, at den viden kan forhandles på grænsen mellem salgsuddannelsen og det nye ansættelsessted. Fra sin position som nyankommen kan Sissel legitimt stille spørgsmål, men ved at stille netop dette spørgsmål sætter Sissel samtidig spørgsmålstegn ved den eksisterende praksis i billetsalget. Hun peger på en ubalance mellem reifikation og deltagelse og forsøger at håndtere denne problemstilling igennem meningsforhandlingen. Hvis hun holder fast i, at hun vil overholde reglerne, kan hun muligvis skubbe til den eksisterende praksis, så den ændrer sig, men der kan også ske det modsatte, nemlig at Sissel efterhånden selv lærer at bøje reglerne i situationen og dermed ændrer sin egen deltagelse.

Eksemplet med Sissel understøtter endvidere, at det ikke er givet, at den nyansatte ukritisk møder og reproducerer en eksisterende praksis, men i stedet kan stille spørgsmålstegn ved samt skabe begyndende brud med eksisterende praksisformer for derigennem (måske) at bidrage til transformationer af praksis.

Som grænsepraksis skaber salgsuddannelsen koblinger til salgsstederne, men uanset hvor meget sammenhæng man tilstræber at skabe, kan man ikke undgå, at regler, normer og værdier altid vil være underlagt den aktuelle meningsforhandling og dermed vil få betydning for den nyansattes læring. Derfor kan det heller ikke altid undgås at potentielle koblinger bliver til løse koblinger eller måske til afkoblinger (jf. Tanggaard, 2006), med det resultat at den nyansatte får sværere ved at skabe sammenhæng mellem de forskellige praksisformer. Den problematik tager jeg op igen i kapitel 8.

### 7.3 Forhandlinger mellem ”nye” og ”erfarne” deltagere om den fælles virksomhed

I praksis vil den nyansatte møde andre medlemmer med andre positioner i fællesskabet. Det er et møde mellem forskellige generationer (Wenger, 2004), der hver især bidrager med forskellige perspektiver og erfaringer. Generationer udgøres ikke alene af forskellige alderssammensætninger, men kan anskues ud fra, hvor erfaren den pågældende medarbejder er, og hvor længe vedkommende har været ansat. Det afhænger således af praksisfællesskabers reproduktionscyklusser, hvad der kan betragtes som en generation. I DSB S-tog er der en relativ stor udskiftning blandt salgspersonalet, og da der rekrutteres nye hold flere gange årligt, betyder det, at der hele tiden kommer nye generationer til.

Mødet mellem generationer er essentielt, da de nyankomne lærer både af og med de ”gamle” og mere erfarne medlemmer. Dette møde rummer komplekse forhandlinger af kontinuitet og diskontinuitet i praksis, og det gør det, fordi det ikke kun er de nyansatte der lærer af de mere erfarne, men derimod er der tale om, at både nye og gamle gensidigt lærer af hinanden. Således er mødet mellem generationer ikke blot et spørgsmål om overførsel af arv, men en meningsforhandlingsproces, som vi også så det i eksemplet med Sissel ovenfor. I mødet med praksis bliver forskellige læringsmuligheder tilgængelige, som enten er indlejrede i praksis eller emergerer i mødet mellem generationer. Den nyansatte må etablere sig en vej ind i læringslandskabet. Hvilke læringsmuligheder der kommer i spil i hvilket omfang, samt hvilke veje der viser sig mulige, vil afhænge af den aktuelle meningsforhandling i praksis. Forhandlinger om den fælles virksomhed rummer både forhandlinger af rammer og betingelser for arbejdets udførelse og forhandlinger om selve arbejdets udførelse.

I billetsalget, hvor Kasper arbejder, har man et højt serviceniveau, og flere af de erfarne salgsmedarbejdere arbejder kun her. Man sætter en ære i at være fagligt klædt på til at servicere kunderne, og det forlanger man også af de nyansatte. Kasper acceptere dette som værdi, men har alligevel i oplæringsprocessen indimellem svært ved at tage imod de erfarne kollegaers råd og vejledning.

### ***Foldere og køreplaner***

*Det er Kaspers fjerde dag i billetsalget. Han er i praktik, og han har Alice som hjælp og bagvagt. Alice er en erfaren dame, som har været mange år i billetsalget. Dagens første kunder er tre engelsktalende mænd, der skal besøge Bryggeriet Carlsberg, så Kasper må, ud over at sælge dem billetter, også forklare kunderne hvordan de kan finde vej til Carlsberg. Da kunderne er gået, evaluerer Alice Kaspers betjening. Hun synes, det var fint servicearbejde, men at det tog lidt lang tid. Hun foreslår ham, at han kunne spare tid ved at bruge de fortrykte S-togsplaner til at vise og forklare kunderne, hvor de skal hen. Kasper er venlig, men alligevel afvisende. Han har lidt svært ved at tage imod hendes forslag. "Sådan er der jo så mange måder at gøre det på", siger han.*

*Der er forholdsvis stille denne formiddag, og Alice giver sig derfor efterfølgende tid til at snakke med Kasper. Hun fortæller ham om de forskellige foldere med information til kunderne, som billetsalget modtager løbende. Hun synes, de rummer vigtig og lettilgængelig information. Hun finder en folder på henholdsvis tysk, engelsk og fransk om transport i hovedstaden. Den engelske foreslår hun Kasper, at han kunne have givet til de engelsktalende kunder, der var der lige før. Kasper lytter pligtskyldigt.*

*"Du skal finde ud af, hvad vi har af foldere, og du skal orientere dig i dem", siger Alice.*

*Kasper svarer: "Den information kan man vel også finde på nettet, for eksempel i ODIN?"*

*"Jo, men information i foldere til kunderne er lettere at læse og gode til at få overblik, og så kan man jo vise dem til kunderne samtidig", siger Alice.*

*Kasper svarer ikke. Lidt senere siger Alice til Kasper, at det også er vigtigt, at han lærer sig alle togstrækninger. Både S-tog og indenlands. Kasper svarer, at på skolen har de sagt, at han ikke behøver at lære indenlandsstrækningerne udenad, for man kan bare bruge Rejseplanen til at finde ud af det. Alice fortæller, at hun skam kan det hele udenad. Hun siger også, at hun læser sin mail hver dag og kigger efter ny salgsinformation hver dag. "Det er almindelig praksis her", siger hun, og fortsætter: "Man skal holde sig opdateret". Kasper siger ikke noget.*

*En måned senere da Kasper har afsluttet salgsuddannelsen og er blevet ansat, fortsætter historien. Kasper betjener en kunde der skal til Malmö, og har brug for nogle afgangstider. Han kan ikke finde den rigtige køreplan og spørger derfor Alice. Hun siger, at tiderne for Öresundstoget kan han finde i S-togskøreplanen og tilføjer: ”Du skal vist til at læse køreplaner”*

Alice vil gerne lære Kasper nogle gode rutiner, og hun vil gerne fortælle ham om de ting, hun anser for at være vigtige i arbejdet. Hun lægger tydeligvis vægt på, at man skal læse salgsinformationen, lære de vigtigste informationer udenad og bruge foldere og lignende aktivt i betjeningen af kunderne. Kasper derimod er yngre og mere vant til at færdes på Internettet. Han sidder jævnligt og surfer, når der ikke er kunder, hvilket Alice ikke gør. Han har således en anden holdning til salgsinformation, nemlig at det kan man søge, når man behøver det. Det kan være elektronisk eller endnu bedre: man kan da bare spørge en kollega, mener han. ”*Hellere spørge en gang for meget end en for lidt*”, siger Kasper.

Kasper bryder sig ikke om at blive tilrettevist, men ved godt, at hans erfarne kollegaer ved og kan meget, som han endnu ikke selv kan. Så selvom han ikke over for Alice signalerer, at paratviden er noget efterstræbelsesværdigt, er han alligevel lidt imponeret over al den viden om detaljer, som de erfarne kollegaer har:

*K: Det er jo lidt af en udfordring at kunne sidde og opremse forskellige tognumre på en hel dag. Det vil jeg nok vove og påstå. Så på det område – jo der er mange ting, jeg gerne vil lære, som de kan ... Lige at kunne sige [til en kunde]: jamen, så skal du have tog 169, og det er dét der. I stedet for at skulle gå ind på Rejseplanen, slå op, se hvad tid det er, hvad tog det er, og hvor det stopper og så videre (K, 2).*

Kasper respekterer sine kollegaer, men forsøger ofte at argumentere for sin egen måde at gøre arbejdet på. Han kommer ikke altid igennem med sine synspunkter, men må indordne sig, hvilket han ikke synes ubetinget godt om. Han vil gerne have lov til at løse opgaverne på sin egen måde, og det vedbliver han at fortælle til sine omgivelser, men må samtidig indimellem erkende, at han faktisk ikke kan finde ud af det selv.

Kaspers indtræden i billetsalget medfører en forhandling mellem generationer om, hvordan man tilegner sig den viden, som er nødvendig for at udføre arbejdet i overensstemmelse med de værdier for salg og service, man har forhandlet lokalt. Han forhandler herigennem også om forskellige måder at søge information på.

Kasper åbner i sin ansættelse ofte op for en diskussion af samt forhandling om arbejdets udførelse, og indimellem får han skabt sig mere råderum og får lov til at gøre tingene, som han gerne vil, andre gange indordner han sig som en naturlig konsekvens af, at han ikke besidder tilstrækkelig viden til at bryde med normen.

### *7.3.1 Meningsforhandlingens tavse dimensioner*

I Hannes tilfælde er situationen en noget anden, idet forholdet mellem ”nye” og ”gamle” nærmest byttes rundt. Hanne er lige blevet ansat efter eksamen og har været på den nye arbejdsplads i lidt over en uge, da jeg interviewer hende anden gang. Personalet i denne Kort&Godt-butik er som nævnt tidligere, med undtagelse af lederen, i flere henseender ungt. Dels er der mange unge mennesker ansat, både som fastansatte og som ungarbejdere, og dels har flere af dem ikke været ansat særligt længe i DSB S-tog. Nogle har kun været ansat en måned eller to længere end Hanne. Hanne er derfor som nyansat med sine 52 år og mere end tredive års erfaring inden for detailhandel på flere måder mere erfaren end en del af hendes kollegaer. Ikke hvad angår billetsalget, som stadig kan gøre hende usikker, men på mange af de andre områder inden for salg, varelager og trimning af en butik. Hun tager derfor hurtigt selv initiativ til opgaver, der vedrører oprydning og klargøring af butikken. Det er efter hendes mening også nødvendigt, da varelageret er rodet, og der ikke er styr på kassation af udgåede varer og opfyldning af nye. Ingen af de andre har rigtig haft ansvar for disse arbejdsopgaver i perioden op til Hannes ansættelse.

Vi taler i interviewet om, at Hanne godt kan lide stemningen blandt medarbejderne, men hun efterspørger alligevel mere engagement fra de andre:

*H: [...] Ikke andet end, at jeg synes, at det virker meget afslappet og næsten lidt for afslappet herude.*

*I: Hvad mener du med det?*

*H: Ja, jeg mener sådan ... nu er det mest de unge mennesker, men altså ... man behøver jo ikke at sidde ned og få en smøg-pause hver halve time, vel. Det har jeg det sådan lidt svært ved, at de sidder der, de kunne jo gøre noget andet altså.*

*I: De er ikke så initiativrige?*

*H: Nej, det er de altså ikke. De skal sættes i sving, og det lykkes vist også for mig.*

*I: Du siger noget til dem indimellem?*

*H: Ja, jeg gør, men det gør jeg jo på en måde, sådan så de næsten selv vælger at gøre det, de gør, så... Og så synes jeg jo, det ville være rigtig fedt, jo. (griner)... det er jo mest de der ungarbejdere (H, 2).*

Hanne prøver at sætte lidt skub i tingene ved at forsøge at sætte særligt ungarbejderne i gang med en række opgaver, som de tilsyneladende ikke evner eller ønsker at tage initiativ til selv. Hun forsøger at få dem i tale omkring, hvilke opgaver der skal løses, og hvordan de alle må bidrage til, at butikken trimmes. Hanne oplever, at man i denne butik ikke taler så meget sammen om arbejdets udførelse. Man møder, passer sin tur, ordner det, man skal, og går så hjem igen:

*H: Ja, det er jo spørgsmålet om, hvordan man gør tingene, fordi, det er jo så forskelligt hvordan man gør tingene, og det synes jeg godt kan være et problem, fordi vi er så mange, og vi når aldrig rigtig at kommunikere sammen [...] man må finde nogle måder at gøre det på, fordi ellers så er det, at det kommer til at flyde lidt det hele, ikke ... med vareopsætning og så videre (H, 4).*

Der er ingen, der har taget ansvar for helheden, og derfor har en række opgaver fået lov til at ligge og flyde ganske længe. Meningsforhandlingen er i denne praksis delvis blevet tavs. Det betyder ikke, at den ikke er der, men at dele af meningsforhandlingen er implicit og knyttet til en ”passiv” deltagelsesform, der i et stykke tid har været kulturelt accepteret i denne Kort&Godt-butik. Hanne har svært ved at forstå, at ingen tager ansvar og hun har ligeledes svært ved at acceptere det. Knap en uge efter interviewet skriver hun i sin dagbog:

*”P.t. lidt træt af, at de unge mennesker absolut ikke udviser nogen interesse i at trimme butikken. Resultatet er, at jeg gør det hele og har utrolig lidt kassearbejde. Så min uddannelse i billetsalg har ikke nogen betydning”*

Selvom Hanne langt hen ad vejen selv har taget initiativ til oprydningen i både butikken og på varelageret, oplever hun en begyndende frustration over at komme ”bagud” med billetsalget, fordi hun så sjældent står i kassen. Samtidig giver hun også i dette dagbogscitat udtryk for et ønske om, at kollegaerne tager skyklapperne af og begynder at tage ansvar for at trimme butikken. Ved at prikke lidt til de andre forsøger Hanne sidenhen at gøre meningsforhandlingen eksplicit, således at det bliver muligt at diskutere: hvad der skal gøres, hvem der skal gøre det, og på hvilken måde det skal gøres. Efter en måneds tid rejser hun på et personalemøde problemstillinen omkring, at alle ikke har styr på kassation og opfyldning af varer i butikken, og hun oplever på dette møde, at hun faktisk får positiv respons fra de andre. I tiden efter får de fordelt en række ansvarsområder imellem sig i butikken, og ungarbejderne får også en række varekategorier, som de skal sørge for at trimme jævnlige.

#### 7.4 Forhandlinger om kompetent deltagelse i praksis

Andreas er glad for at være blevet ansat i DSB S-tog. Lige siden han kom til Danmark og tog sin første togtur på dansk grund, har han haft lyst til at arbejde i DSB. Han er fra starten meget interesseret og opsat på at indfri de krav og forventninger virksomheden måtte stille til ham. Han ser meget positivt på DSB som arbejdsplads:

*I: Hvad tror du, at der forventes af dig i jobbet?*

*A: Jamen, for det første skal man sælge. Det er derfor, man er her. For at få penge ind til DSB og selvfølgelig yde god service og derigennem sælge. Og så skal man kunne alt det der med rejseruter og... Det forventes også, at man skal være loyal over for DSB og deres regler for, hvordan de gerne vil have, at det skal være.*

*I: Ja, kan du det?*

*A: Det tror jeg. Altså, jeg tror, at mange af de værdier, de har hos DSB er de samme, som jeg har, og det er blandt andet også derfor, at jeg er rigtig glad for det her (A, 1)*

Det viser sig, at emnet ”loyalitet over for DSB og deres regler” bliver et omdrejningspunkt for Andreas læreproces. Den første måned på salgsuddannelsen og i praktik bruger han meget tid på at tilegne sig stoffet. Han læser i PR og tjekker den nyeste salgsinformation, og han øver sig i at tegne S-togsnettet og huske alle stationer på de enkelte S-togslinjer udenad. Andreas kan godt lide regelstof:

*A: Jeg er jo den slags person, der går lidt op i alle de der regler, og dem skal man kunne. Mange af dem kunne jeg i forvejen. Altså mine venner ved, at skal du bruge noget om en regel, så spørg Andreas. Så det er faktisk rart for mig at læse i den der kæmpe mappe med alle de regler. Jeg synes, det er spændende (A, 1).*

Efter han har afsluttet salgsuddannelsen, fortæller han mig, at han har spurgt, om ikke han kunne få lov til at låne et trykt eksemplar af PR. Han vil gerne kunne læse i den derhjemme, da der sjældent er tid til det i arbejdstiden:

*A: [... ] jeg vil gerne være dygtig, og jeg vil gerne lære alle de ting der står i PR. Vi har haft dem i skolen, men når man ikke bruger det. Der er nogle ting, man ikke bruger i hverdagen, så skal man lige genopfriske det, og der er detaljer og så videre, som man ikke helt er klar over, så jeg kunne godt tænke mig en PR i papirudgave, så jeg kan læse derhjemme også. Man har ikke tid til det her (A, 2).*

Andreas mener således, at viden om regler, koncepter og den daglige togdrift er helt grundlæggende, hvis man skal blive en god sælger, og han bekræftes i dette i undervisningen på salgsuddannelsen. Han bliver derfor lidt overrasket, da han efter sin ansættelse i Kort&Godt butikken i Københavns udkant oplever, at hans kollegaer ikke alle udviser samme engagement omkring at tilegne sig og ajourføre deres viden omkring disse ting. Han finder ud af, at hans kollegaer, der selvom de ikke har mange års erfaring, jo har været i butikken længere end han, ikke altid kan give ham svar på hans spørgsmål eller måske oven i købet svarer forkert, når han spørger dem. Det gælder særligt stoffet i PR, som han tilsyneladende har mere styr på end sine kollegaer. Selv om han anerkender, at hans kollegaer i en del tilfælde ved mere end han, så opstår der en mistillid hos Andreas, omkring hvor kompetente kollegaerne egentlig er. Det kommer blandet andet til udtryk ved, at han stort set holder helt op med at spørge dem til råds og i stedet udvikler andre måder at få fat i den information på, som han behøver. Herigennem opstår der en tavs meningsforhandling om forskellige måder at søge information på relateret til forskellige forståelser af, hvad kompetent deltagelse er.

I det tredje interview taler vi lidt om Andreas dagbog, hvor jeg har noteret mig, at han aldrig angiver, at han spørger sine kollegaer til råds:

*I: Til gengæld så har du ikke skrevet, at du spørger dine kollegaer?*

*A: Nej, det gør jeg ikke*

*I: Nej?*

*A: Øh, selvfølgelig hvis det er sådan en lille ting, man er i tvivl om, så kan man altid spørge, men jeg synes mange gange, at jeg har fået et svar, som ikke er helt rigtigt eller ikke er det rigtige. Så vil jeg helst slå det op i PR, eller ringe til [Kundeservice] og få et sikkert svar, som jeg ved er det rigtige.*

*I: Så du sætter ikke 100 procent din lid til, at dine kollegaer faktisk kender det rigtige svar?*

*A: Nej, jeg har været udsat for ting som, altså, lige så vel, hvor de ikke vidste det, og hvor det var forkert, og det er jo ikke så godt (A, 3).*

Andreas har altså oplevet, at nogle kollegaer har givet ham forkerte svar og informationer, men han har også overhørt kollegaer, der giver kunderne forkerte eller misvisende informationer:

*A: I det her job er det meget vigtigt, at man ikke kun lærer en gang, men at man bliver ved med at lære og læser den salgsinformation, der kommer, og hele tiden går ind på*



*intranettet og finder nyheder om sporarbejde. Det skal man selv sørge for, og det er meget vigtigt. Jeg har flere kollegaer, der henviser til forkerte steder (A, 4).*

Som nyankommen står Andreas altså i et dilemma. Han har svært ved at forstå, at kollegaerne ikke anstrenger sig mere for at undgå denne type fejl. Han synes, det er forkert, men kan i kraft af sin position som nyankommen ikke for alvor gøre noget ved det. Han forsøger at konfrontere sine omgivelser med sine oplevelser, men finder straks ud af, at det er potentielt konfliktfyldt:

*I: Siger du nogen gange noget til dine kollegaer, hvis du overhører, at de siger noget forkert? Siger du så til dem, at dét der, det er ikke rigtigt – det svar du har givet kunden?*

*A: Ja, og de bliver mærkeligt sure.*

*A: Men altså, jeg har gjort det, mens de snakkede til kunden, men så kan jeg mærke, at mine kollegaer de bliver sådan lidt, at jeg måske kunne have ventet, til kunden var gået, for det er pinligt for dem, at de har stået og givet forkert information. Øh, men altså, hvis jeg havde ventet, til kunden var gået, så var kunden gået med forkert information.*

*I: Så der er ikke sådan en stemning af, at det er ok at fejle og at vi skal lære af vores fejl?*

*A: Nej, ikke hernede (A, 4).*

Der er på dette salgssted ikke åbnet op for en meningsforhandling omkring den lokale fortolkning af, hvad der definerer god og korrekt service over for kunden. For en nyansat som Andreas, som må siges at være ganske seriøs i sin tilgang til arbejdet, skaber det en usikkerhed om, hvad der forstås som kompetent deltagelse i den pågældende praksis. Som nævnt tidligere er det igennem praksis, at et fællesskab fastslår, hvad det vil sige at være kompetent deltager, og som Wenger (2004) peger på, kan erkendelse af noget nyt også være kompetente deltagelseshandlinger i en praksis. Hermed fremhæves to væsentlige ting. For det første, at kompetence kan udvises af individuelle medlemmer, og for det andet, at det at erkende eller udpege noget ”nyt” og anderledes, godt kan være en kompetent handling, også selvom det måske bryder med det kendte. Set ”udefra” fremstår Andreas, på trods af at han er ny, som værende ganske ansvarlig og kompetent i sin tilgang til arbejdet, men han får ikke lov til at åbne meningsforhandlingen, og hans forsøg herpå bliver ikke godkendt af fællesskabet. I fællesskabets øjne kommer Andreas i stedet til at fremstå som lidt af en enspænder eller ”outsider” (Wenger, 2004), der kan synes mere loyal over for reglerne end over for den nærmeste kollega.

## 7.5 Forhandlinger om faglighed

Som vi har set i det foregående, er der i de selvstændige billetsalg, hvor Kasper og Sissel er ansat, tradition for et højt serviceniveau, der forudsætter, at personalet er velinformeret, og at man prioriterer dialogen med kunden. I fortællingen om Kasper hørte vi, at hans kollega Alice ofte gjorde ham opmærksom på materiale og nyheder, han bør læse, og dermed ikke blot hjælper ham med konkrete problemer, men også forsøger at lære ham hjælp til selvhjælp i den forstand, at han bliver gjort opmærksom på, hvor han kan finde vigtig og aktuel information. Kollegaerne engagerer sig og snakker gerne med Kasper om de aspekter af arbejdet, de finder betydningsfuldt. Det er en væsentlig del af jobbet at formidle information til kunder og sørge for at holde sig opdateret og klar til at svare på spørgsmål fra kunden om rejser, drift, priser og så videre. Det kan for eksempel være en kunde, der spørger om vej eller skal bruge nummer og afgangstider på en bestemt bus i en anden by.

*I: Hvilke krav er der efter din mening til en sådan informationsformidlingsfunktion?*

*K: Jamen, det kræver netop, at man hele tiden ved, hvad der er de sidste nye informationer. Så kræver det, at man læser, som vi snakkede om tidligere, nyheder på e-mail og på ODIN. Det er vigtigt, at man hele tiden er opdateret på, hvad der sker, fordi hvis man ikke ved de ting, så har du ikke en jordisk chance for at kunne formidle informationen videre.*

*I: Ligger der så også i det, at det gælder om at give folk de rigtige informationer?*

*K: I det store hele, så ja. Så er det meget vigtigt, at man får gjort det rigtige, fordi så har de også oplevet, at det er en god service, de får (K, 3).*

For Kasper hænger salg og service sammen. Det interessante i denne sammenhæng er, i hvor høj grad og ikke mindst hvordan han forholder sig til det med at yde god service, da ønsket om at yde god service dels afspejler den generelle serviceorientering, der er i billetsalget, og dels er et udtryk for en personlig drivkraft og motivationsfaktor. Det bidrager nemlig til hans egen selvopfattelse som salgsassistent at kunne gøre kunderne glade og derigennem sikre, at kunden kommer igen.

Louise (L), som er fra rekrutteringshold nummer to, bliver ansat samme sted som Kasper. Hun giver udtryk for en særskilt interesse i at yde service – ikke fordi hun skal, men fordi hun godt kan lide det:

*L: Jeg har det fint som salgsassistent. Jeg kan godt lide at yde service, og jeg passer måske ikke helt ind i konceptet for DSB, at yde service for at få penge, fordi jeg yder service, fordi jeg godt kan lide at se kunderne smile når de går ud ad døren.*

*I: Du kan simpelthen godt lide at gøre kunderne glade?*

*L: Ja, altså at bruge tid på den kunde, der kommer ind ad døren. Altså, hvis der kommer nogen og spørger om et eller andet, som jeg måske egentlig ikke burde svare på, så kan jeg da altid prøve at søge noget information om det.*

*I: For at hjælpe dem?*

*L: Ja, for at hjælpe, uanset hvad det er, synes jeg (L, 3).*

Der eksisterer i billetsalget et tydeligt fagligt engagement, der i praksis udmønter sig i, at man gerne gør lidt ekstra for kunderne. Dette ”ekstra” forekommer oftest i form af information, som kunderne enten direkte eller indirekte efterspørger. Kasper og Louise går gerne langt for at finde de relevante oplysninger til kunden, også selvom en sådan service langtfra altid falder inden for rammerne af det, de primært er ansat til. Det samme gør man i det billetsalg, hvor Sissel er ansat. Både Kasper, Louise og Sissel ved godt, at de ikke er forpligtet til at svare på spørgsmål, der ikke vedrører DSB eller DSB S-tog, for det har de fået at vide på salgsuddannelsen. Alligevel er det netop denne kontakt med kunderne, som de synes så godt om, da den bidrager positivt til at gøre arbejdet som salgsassistenter meningsfuldt for dem. Man kan sige, at det er i disse situationer, at de får mulighed for at hjælpe andre, og det opleves ganske enkelt som meningsfuldt, og noget tyder på, at det også er mere meningsfuldt end at sælge.

Der er altså en udtalt serviceorientering i billetsalgene, men der, hvor Kasper og Louise er ansat gælder holdningen om altid at holde sig opdateret kun i billetsalget. Kioskarbejde lægger ikke op til, at man holder sig opdateret, siger Kasper, og det er der ifølge ham almindelig enighed om på stationen. Der er heller ikke adgang til e-mail i kiosken, så her må man henvise kunderne til billetsalget, hvis de spørger om for eksempel ændringer i togdriften. På salgsuddannelsen har de nyansatte fået at vide, at det er vigtigt i kioskarbejdet at holde sig orienteret om aktuelle kampagner og tilbud samt ændringer i vareopstillinger og lignende. Men kioskarbejdet opleves ikke som særlig udfordrende, hvorfor det sjældent tillægges den samme indholdsmæssige betydning som arbejdet i billetsalget. Louise siger direkte, at der ikke er noget ny viden at holde sig ajour med i kiosken:

*I: [...] oplever du, at der er forskel på, hvor meget information du skal søge når du er i billetsalget, og når du er i kiosken?*

*L: Altså, man søger jo i billetsalget informationer om mange ting, også fordi der hele tiden sker nye ting, og i kiosken er der ingen billet... der er jo ikke nogen ny viden, altså. En pakke tyggegummi er en pakke tyggegummi, kan man sige. Der er ikke den vilde informationssøgning derovre, men det er måske også, fordi det er så delt her[...](L, 3).*

Det er således i forbindelse med billetsalget, at personalet får deres faglige viden i spil og derigennem motiveres til at yde ekstra service. De udvikler deres egen forståelse af, hvad service er, og det er vel at mærke en forståelse, der ofte ligger ud over virksomhedens salgskoncept, og de udvikler deres praksis omkring denne forståelse. Kioskarbejdet kræver ikke samme form for faglig viden, og derfor kommer det at sælge mere i fokus her. I den Kort&Godt-butik, hvor Andreas er ansat, er der for eksempel mere fokus på salg end på service. Lederen er meget optaget af, hvordan det går med butikkens salg, hvilket Andreas relativt hurtigt har noteret sig:

*A: [...] man går mere op i GAPbuster<sup>44</sup> og i, om man sælger kampagnevarer eller ej, og det er også det vores chef går mest op i. Når hun går ind i GAPbuster, så: "øv,øv,øv" ikke solgt nok kampagnevarer der og så: "øv,øv,øv" solgt absolut ingenting. Det er meget vigtigt for hende (A, 3).*

Andreas er i lighed med Kasper og Louise fokuseret på service i bred forstand og mindre på salg. Det understøtter den lidt skæve position, som Andreas har, som blev eksemplificeret i afsnittet ovenfor, da et sådant fokus ikke passer til denne Kort&Godt-butik. Han bekræfter således også over for mig, at han har en lidt anden holdning til hvad han synes, hans rolle som salgsassistent er, end den hans kollegaer giver udtryk for. For ham handler god service primært om at kunne give en korrekt og kvalificeret betjening af kunden og ikke kun at sælge så meget som muligt. At kunne levere korrekt

---

<sup>44</sup> GAPbuster er et firma, der gennemfører prøveköb for DSB S-tog Salg. Det fungerer således, at en række anonyme købere er ansat til at besøge de enkelte salgssteder og efterfølgende evaluere salgssituationen og den betjening de får, herunder om de for eksempel blev tilbudt kampagnevarer og mersalg. Det er således også en evaluering af kundetilfredshed. Dette registreres centralt og sendes jævnligt ud til salgsstederne for at give dem viden om, på hvilke områder de bør forbedre sig. Evalueringen formidles til medarbejderne i form af en oversigt i plakatstørrelse, som hænger i frokoststuen eller i en mellemgang, sådan at alle kan se den og dagligt blive mindet om, hvad der er butikkens fokus og målsætning for salget i den kommende periode.

service forudsætter opdateret viden, men det forudsætter også, at man aktivt formidler sin viden til kunden:

*A: Jeg er af den holdning, at hvis der er en kunde, der skal have nogle billetter og skal have noget information om rejsen, så vil jeg virkelig gøre mig umage og formidle den viden jeg har og give en god betjening (A, 3).*

Andreas hjælper for eksempel gerne kunderne med at finde vej, og det er ikke alle hans kollegaer, der synes, at det er deres opgave:

*A: Men der er nogle af de andre, der ikke gør det. Der var et eksempel med en kunde, som skulle ud på en skole, og de havde kun navnet på skolen, og øh... der var ikke andre kunder, men min kollega afviste kunden og sagde: "Ja, det kan jeg ikke hjælpe dig med". Jeg tog så kunden og slog skolens navn ind på Krak, fandt adressen og fortalte dem hvor de skulle hen. Altså, der er ikke et krav til, at jeg skal gøre det som DSB ansat, men så længe der er tid, og det ikke går ud over andet, så synes jeg bestemt, at man gerne må, og jeg gør det gerne (A, 3).*

Igen ser vi i lighed med Louise, at Andreas gerne vil hjælpe kunderne, og at han gør det så længe, det ikke kommer i direkte konflikt med det, han er ansat til, i hvert tilfælde ikke som han ser det. Men opfattelsen af service er i Kort&Godt-butikken en anden end i det selvstændige billetsalg, og derfor kan der ikke etableres samme sammenhæng mellem ønsket om at yde god og korrekt service gennem informationsformidling og så den måde salg og service praktiseres på i Kort&Godt-butikken. Der bliver med andre ord for stor afstand mellem den personlige erfaring og kompetencesystemet, hvilket jeg uddyber i næste afsnit.

## 7.6 Forholdet mellem reifikation og deltagelse

Det faglige engagement i det selvstændige billetsalg er som før nævnt tydeligt, og det at holde sin viden løbende opdateret anses som værende en fælles værdi, som vi kan se af nedenstående uddrag af en samtale med Louise:

*I: Er det noget, I taler om? Altså, jeg tænker ... taler I om, at det er vigtigt, at man holder sig ajour, og at man er opdateret?*

*L: Det er ikke noget, vi direkte taler om, jeg tror bare, at det er noget, der ligger, at det skal man bare gøre.*

*I: Så det er noget, man ligesom fornemmer, at det forventes af mig, det er en del af min funktion her, at jeg er ajour med, hvad det nu kan være?*

*L: Ja, den fik man hurtigt. Den følelse af, at det bare skulle være i orden, hvad man lavede, ellers måtte man hellere spørge (L, 3).*

Faglighed betyder noget i billetsalget og kan ses som et symbol i denne praksis. De ansattes faglighed er som symbolsk praksis konstituerende for den servicekultur, der eksisterer i det selvstændige billetsalg i Københavns centrum, og bidrager herigennem til meningsdannelsen i denne praksis. De nyansatte Kasper og Louise bliver hurtigt introduceret til kravet om at holde sig orienteret omkring ny information, og at det anses for kompetent deltagelse at kunne formidle relevant information til kunderne som en del af billetsalgets service. At opnå faglighed og evne til at levere et højt serviceniveau bliver således centrale elementer i deres læreproces i både praktiktiden og i deres senere ansættelse.

For at læring i praksis skal være mulig, må en oplevelse af mening interagere med et kompetencesystem (Wenger, 2004). Som nyansatte møder de et kompetencesystem bestående af kollegaer med forskellige erfaringer, men også et etableret repertoire for meningsforhandling. For Kasper og Louise bliver der overvejende tale om reproducerende læring, der bidrager til at stabilisere fællesskabets praksisformer og fagligheden som symbolsk praksis. Selvom Kasper ofte stiller spørgsmålstejn ved ”måder at gøre ting på”, ændres der ikke væsentligt ved den eksisterende praksis. Der er snarere tale om, at Kasper får lov til at udvikle sin egen ”stil” (jf. afsnit 2.6.2.2) og herigennem bidrager til en udvidelse af fællesskabets repertoire for meningsforhandling.

Som nævnt tidligere må reifikationer som salgskoncept og PR, som tilføres praksis udefra, altid forhandles lokalt. Det er en forudsætning for, at de kan ”give mening” i praksis, at reifikationerne knyttes til relevante deltagelsesformer. Hvad det for eksempel vil sige at yde god service, er altid defineret i forhold til specifikke former for deltagelse, der kontekstualiserer meningen. Det kan ikke komme indefra eller være universelt (Wenger, 2004). I billetsalget, hvor Kasper og Louise er, indebærer den lokale fortolkning af salgskonceptet for eksempel, at man gerne yder ekstra service, også selvom det ikke resulterer i direkte salg. For dem eksisterer der en passende sammenhæng mellem reifikation og deltagelse, i hver tilfælde indtil den nye leder tiltræder. For Sissel er det ikke helt det samme. Som nyansat oplever Sissel, at

kollegaerne lokalt har forhandlet muligheden for at bøje reglerne i PR i bestemte kunderelationer, og det skaber for hende en midlertidig ubalance mellem reifikation og deltagelse. Deltagelse og reifikation kan på grund af deres komplementaritet opveje hinandens begrænsninger, og ifølge Wenger er reifikationen:

”[...] som et spejlbillede af deltagelsens rolle, afgørende [som] reparation af de divergenser, der hører til deltagelse. Når deltagelsens uformelle karakter bliver forvirrende upræcis, når dens flygtige underforståethed hæmmer koordinationen, når dens lokalitet er for begrænsende eller dens partialitet for snæver, er det tingsliggørelsen, der kommer til undsætning” (Wenger, 2004, s. 80).

Sissel tyr til reifikationen i et umiddelbart forsøg på at eliminere ubalancen. Hun beslutter, at hun vil holde sig til reglerne, da det ikke ved hendes spørgsmål i første omgang lykkes hende at få et svar på, om, hvorfor, og hvornår hendes kollegaer bøjer reglerne. Sissel benytter sig af det, hun har lært om PR på salgsuddannelsen, og omsætter det til en deltagelsesform, der for hende indebærer, at hun behandler alle de kunder, der skal have rabat, ens. Herigennem rykker hun ved forholdet mellem reifikation og deltagelse i det billetsalg hvor hun er ansat, og transformerer både eksplicit og implicit mulighederne for meningsforhandling.

I Hannes og Andreas tilfælde er ubalancen mellem reifikation og deltagelse mere udtalt. Det kompetencesystem og repertoire for meningsforhandling, som de møder, går imod deres erfaringer, og de stiller ligesom Sissel spørgsmålstejn ved den fælles virksomhed og det fælles repertoire.

Både erfaring og kompetence udgør bestanddele af læring og viden, men de bestemmer ikke hinanden, for de kan være ude af trit med hinanden, siger Wenger (2004, s. 162). Læring kan derfor, jævnfør den omtalte læringsforståelse i kapitel 1, karakteriseres som en forandring i tilpasningen mellem personlig erfaring og socialt defineret kompetence:

”[...]Man kan forestille sig, at et eller flere medlemmer har oplevet noget, der i øjeblikket falder uden for kompetencesystemet i det fællesskab, de tilhører – for eksempel fordi der ikke findes ord for oplevelsen, eller fordi den sætter spørgsmålstejn ved virksomheden. For at sikre deres medlemskab forsøger de måske at ændre fællesskabets system, således at det kommer til at omfatte deres erfaring. De er derfor nødt til at forhandle dens mening med deres praksisfællesskab. De inviterer andre til at deltage i deres erfaring; de forsøger at tingsliggøre den for dem [...] Hvis de som

medlemmer har legitimitet nok til, at det lykkes for dem, vil de have forandret kompetencesystemet – og i den forbindelse skabt ny viden” (Wenger, 2004, s. 163).

Både Andreas og Hanne oplever, at erfaring og kompetence er ude af trit med hinanden, og forsøger at ændre praksis gennem meningsforhandling. Andreas har gjort sig nogle konkrete erfaringer om, at hans kollegaer giver både ham og kunderne forkerte svar, og han finder ud af, at han har nogle forestillinger om kompetent deltagelse, der ikke matcher fællesskabets. For at skabe sammenhæng mellem reifikation og deltagelse søger Andreas derfor ofte svar på sine spørgsmål uden for dette fællesskab ved for eksempel at kontakte den centrale kundeinformation eller kollegaer på andre stationer. Andreas har ikke succes med at forsøge at irettesætte sine kollegaer, og han lykkes heller ikke med at ændre den eksisterende praksis, men kun sine egne forudsætninger. Han forbliver i en perifer position i fællesskabet. Man kan derfor stille spørgsmålstegn ved, hvad Andreas lærer i denne praksis? Han ønsker ikke ukritisk at reproducere praksis, men på grund af den manglende meningsforhandling får han heller ikke muligheden for rekonstruktiv læring ved, gennem meningsforhandlingen, at formå at ændre praksis. Det betyder dog ikke, at Andreas ikke lærer noget, men derimod at hans læreproces præges af den store afstand og manglende tilpasning mellem erfaring og kompetence.

I Hannes tilfælde bliver der derimod tale om rekonstruktiv læring. Ved at skubbe til meningsforhandlingen omkring ansvarsfordeling og kravet om, at alle skal tage ansvar for trimning af butikken, sætter hun en proces i gang, der forandrer den eksisterende praksis og herigennem skaber nye forudsætninger for den videre meningsforhandling.

## 7.7 Opsamling – analysens første bidrag

Dette første niveau i analysen har iagttaget empirien ved hjælp af de analysebærende begreber praksis og mening og i tilknytning hertil begreberne deltagelse, reifikation, symbolsk praksis og forhandlingens dilemmaer.

Analysen viser for det første at anvendelsen af det analysebærende begreb mening bidrager til at illustrere den forhandlede karakter af praksis samt meningsforhandlingens betydning for de nyansattes læring.



For det andet vises det i analysen, hvorledes begrebsparret reifikation og deltagelse hele tiden er i spil i meningsforhandlingen. Analysen peger desuden på en række dilemmaer og ubalancer i meningsforhandlingen, som opstår i forholdet mellem reifikation og deltagelse. Wenger siger, at vi sædvanligvis ikke opfatter meningsforhandlingens dualitet, fordi samspillet mellem deltagelse og reifikation stort set er uproblematisk (2004, s. 77-78). Her mener jeg, at ovenstående analyse viser, at meningsforhandlingen langt fra altid er uproblematisk, og at dette netop bliver synligt i forholdet mellem deltagelse og reifikation samt ved disse to begrebers mulighed for at kompensere for hinandens begrænsninger. Som nævnt tidligere i afsnit 2.5.2.3 om forhandlingens dilemmaer mangler Wenger mere eksplicit at koble magt- og konfliktforhold til meningsforhandlingen, og analysen kan derfor ses som et bud på en sådan kobling.

For det tredje bekræfter analysen det formålstjenlige i at udvide begrebsrammen og dermed det analytiske perspektiv med begreberne ”symbolsk praksis” og ”forhandlingens dilemmaer”, da disse bidrager til at belyse og præcisere, at forholdet mellem reifikation og deltagelse samt mellem praksis og meningsforhandling ikke består af statiske, men af emergente strukturer. Praksis udvikler sig hele tiden, og igennem fortællingerne om de nyansatte salgsassistenter får vi indblik i, hvorledes praksis transformeres, forhandles og genforhandles i mødet mellem forskellige praksisformer og mellem nye og erfarne deltagere.

Endelig antydes der på dette første niveau i analysen, at de nyansattes informationssøgning sker i forhandlingen om, hvad der er symboler, og hvad der er repertoarer i praksis. Informationssøgningen synes dermed koblet til meningsforhandlingen i praksis.

## 8 Den personlige læringshorisont

### 8.1 Indledning

Analysen i dette kapitel tager afsæt i den anden del af begrebsrammen, det vil sige den del, der omhandler den personlige læringshorisont. Analysens omdrejningspunkt bliver her de forskellige former for deltagelse og de veje ind i læringslandskabet, der viser sig mulige for de nyansatte salgsassistenter, og sker ved hjælp af de analysebærende begreber deltagelse og identitet samt det supplerende begreb deltagerbaner.

Kapitlet rummer en analyse af de lærendes perspektiver, deres muligheder for deltagelse og meningsforhandling, samt af hvem og hvad der påvirker deres udvikling af en identitet som salgsassistent. Der er således tale om en analyse af subjekters udvikling og forandring i det sociale og ikke af generelle kategorier som individuelle eller personlige præferencer, talenter og interesser (jf. Tanggaard, 2006). Analysen fokuserer således også på læring gennem ændret deltagelse, det vil sige når nyankomne deltagere i et praksisfællesskab gennem meningsforhandling skaber eller udvider deres muligheder for deltagelse i en konkret praksis.

Kapitlet indledes med en analyse af, hvorledes de nyansatte får adgang til praksis gennem positionen som legitime perifere deltagere. Her diskuteres også, i hvilken udstrækning legitim perifer deltagelse giver adgang til alle fællesskabets ressourcer. Herefter er analysen struktureret i tre temaer, der hver på sin måde belyser, hvorledes forskellige former for deltagelse, herunder deltagerbaner og deltagelsesidentiteter, emergerer i mødet mellem den nyansatte og praksis. Det drejer sig om følgende temaer:

- Positionering og deltagelse
- Deltagelse og læring på tværs
- Identitet, identifikation og ”stil”

Deltagelse er som beskrevet i kapitel 2 koblet til meningsforhandlingen, hvorfor kapitlet gennem en analyse af de fire hovedpersoners deltagerbaner rundes af med en diskussion af forholdet mellem deltagelse, mening og identitet. Afslutningsvis samles der op på den empiriske analyses andet bidrag.

## 8.2 Legitim perifer deltagelse

Legitim perifer deltagelse beskriver den proces, hvorigennem nyankomne bliver del af et fællesskab. Legitim perifer deltagelse er en position, igennem hvilken nytilkomne kan komme ind i fællesskabet og gennem stigende deltagelse få adgang til fællesskabets viden og kompetencer. Det handler for den nyansatte om at få adgang til praksis og at få mulighed for at deltage i praksis. Perifer deltagelse må dog kobles til begrebet legitimitet forstået som den sociale organisation af og kontrol over ressourcer (Lave og Wenger, 2003). Deltagelse er impliceret i sociale strukturer, hvorfor adgang og legitimitet reguleres socialt. Det betyder, at positionen som legitim perifer deltager giver adgang til praksisfællesskabet, men ikke nødvendigvis til alle dets ressourcer i form af information, viden og kompetence. Legitim perifer deltagelse er desuden kendetegnet ved, at læring udgør en væsentlig bestanddel af den proces eller bevægelse, der eksisterer i udviklingen fra legitim deltager til fuld deltager i et praksisfællesskab. Legitim perifer deltagelse indebærer, at læring sker gennem modificerede former for deltagelse, som er struktureret til at åbne praksis for ikke-medlemmer. Salgsuddannelsen med dens praktikperiode kan ses som værende en sådan modificeret form for deltagelse, der legitimerer den nyansatte både som deltager og som lærende. Dette illustreres nedenfor i en samtale med Hanne :

*I: Hvordan har du oplevet praktiktiden? Hvordan var det at komme derud?*

*H: Ja, men de var meget søde og imødekommende at komme ud til. [...] De var jo meget opsat på at, man skulle lære de ting, der var der. De var gode til at lære fra sig, og var fuldt bevidste om, at det her var noget, jeg skulle sættes ind i, og at jeg skulle til eksamen og sådan nogle ting. Jeg hørte også en, der ringede, én som lige havde bestået eksamen, og hvor den ene sagde det til den anden. Så de bekymrer sig, tager hånd om, den som kommer ud [til dem] på den måde, så man føler sig velkommen og sådan (H, 1).*

Den legitime perifere deltagelse rummer, set fra den nyansattes position, en åbning ind til den bevægelse, der skal føre dem frem til kompetent deltagelse på det salgssted, hvor de bliver ansat, men for nogles vedkommende også frem mod et mere diffust mål om at opnå fuld deltagelse i et bredere salgsassistentfællesskab (jf. Aarkrog, 2003).

Således oplever de nyansatte, at salgsuddannelsen er en god måde at komme ind i virksomheden på. De bliver godt modtaget, og på langt de fleste af praktikstederne er de vant til at håndtere praktikanter. Alle oplever de i praktiktiden at det er legitimt at være

ny, at stille spørgsmål og være den, der skal have hjælp til at løse opgaverne. Hanne bekymrer sig lidt over, om hun på grund af sin alder er langsommere end de andre på hendes hold, men ellers er hun ikke generet af at være ny:

*I: [...]det lyder for mig, som om du selv synes, det er ok at være ny. At du ikke har det dårligt med at være i den situation, at du er mere eller mindre utilstrækkelig i din viden i forhold til, det du skal. Det generer dig ikke?*

*H: Absolut nej. Det er jo sådan, man skal jo lige lære det først (H, 1).*

For Sissel er det lidt sværere at være ny. Der, hvor hun kommer i praktik oplever hun, at personalet måske er blevet lidt ”immune over for, at der kommer praktikanter”, som hun udtrykker det. Det er ikke, fordi hun ikke føler sig velkommen, men hun har ingen fast bagvagt og føler sig derfor indimellem overladt til sig selv:

*S: Nogen, de har været sådan meget søde til at lade mig være sådan ”dum”. Og så andre har været lidt mere ”jamen, der kan du bare lige kigge der”, og er så gået. Så det har været sådan meget blandet. Nogen var meget søde og hjælpsomme og gik ud fra, at det kunne jeg nok ikke finde ud af, og er så blevet stående og har hjulpet sådan trin for trin. Mens andre sådan har haft travlt og sådan er smuttet, når jeg har spurgt om den første ting [...] (S, 1).*

Det virker, som om der mangler lidt engagement fra kollegaernes side, og det betyder, at selvom Sissel socialt accepteres som praktikant, så får hun ikke adgang til fællesskabets samlede ressourcer, fordi ikke alle de øvrige deltagere kan eller vil bruge den nødvendige tid på at hjælpe hende. Sissel oplever selv, at det har forringet hendes muligheder for at lære:

*I: Kunne du have lært mere i praktikken, hvis der havde været nogen til at hjælpe dig?*

*S: Ja, det tror jeg. Altså, hvis der nu var blevet afsat tid til, at de sådan havde gennemgået at: ”Så gør du sådan og sådan”, eller nogle af de der mest almindelige ting folk kom og bad om. Ligesom at have fået en oversigt eller et eller andet, så man ikke sådan bare blev overvældet, når der kom en og spurgte en om et eller andet, man slet ikke havde set før.*

*I: Altså, hvis de havde brugt pauser, hvor der ikke var kunder til for eksempel lige at snakke om nogle ting?*

*S: At vise mig sådan nogle ting eller vise mig busplaner og sådan nogle ting, så jeg vidste, at dem kunne jeg kigge i, hvis der kom en, der skulle have lavet et [periode]kort.*

*For der stod hvilke zoner for eksempel, så jeg ikke sådan stod og lignede en hel idiot, når jeg kiggede, og overhovedet ikke anede, hvor kunden kørte igennem og sådan noget. Det var sådan lidt pinligt for mig, synes jeg (S, 2).*

Sissel føler sig i sin uvidenhed udstillet over for kunderne, og det hæmmer hendes læring yderligere. Selvom det er vigtigt, er det nemlig ikke tilstrækkeligt, at kollegaerne på salgsstederne bekræfter de nyansattes position som legitime deltagere. Det er også vigtigt, at kunderne er informeret om at de nyansatte er under oplæring, og for eksempel kan acceptere, at ekspeditionen måske tager lidt længere tid. Hanne siger herom:

*H: Men kundens indstilling til, at der er en ny, der skal lære noget, den synes jeg er meget positiv, og det er også vigtigt, synes jeg (H, 1).*

Endelig er der også relationerne til de andre nyansatte. Når de nyansattes position som perifere deltagere legitimeres gennem salgsuddannelsen, sker der det, at de nyansatte i den første tid identificerer sig mere med fællesskabet med de andre nyansatte, end de gør med deres måske kommende kollegaer på praktikstedet. Det skyldes dels, at de tilbringer store dele af deres første ansættelsestid sammen i undervisningen på kursuscentret, og dels at de ikke under deres uddannelse ved om, at de efterfølgende bliver ansat der, hvor de er i praktik. Flere af de nyansatte udtrykker således reservationer over, hvor meget de ønsker at engagere sig i forhold til deres kollegaer på praktikstedet. De nyansatte danner således et fællesskab omkring det at være ny i denne virksomhed.

#### *8.2.1 Fællesskabet med de andre nyansatte*

Der er ofte en god stemning på holdene på salgsuddannelsen, og de nyansatte bliver hurtigt rystet sammen i større eller mindre grupper. Der snakkes om alt muligt, men selvfølgelig en del om det pensum, der skal læres i undervisningen, og om hvad de har oplevet på deres praktiksteder. Hvordan der er på de enkelte stationer, er noget, der tales meget om, og de nyansatte finder hurtigt ud af, hvilke stationer der er gode arbejdspladser, og hvilke det er mindre attraktivt at være ansat på.

Kasper er glad for holdet og opfatter det i begyndelsen af sin ansættelse som sit sociale og faglige bagland, som han kan trække på, hvis han har brug for hjælp.

*K: Man kan godt savne det lidt, for det var meget hyggeligt at sidde derinde [på salgsuddannelsen]. Jeg havde et godt sammenhold med mange derinde, hvor vi havde*

*det ret morsomt. Altså, vi hyggede os virkeligt, og det er noget helt andet at sidde herude selvfølgelig (K, 2).*

Kasper har en god ven på holdet, og de to fortsætter med at have kontakt til hinanden efter de har afsluttet salgsuddannelsen. På det andet rekrutteringshold opstår der en større gruppe af nyansatte, som bevarer kontakten med hinanden lang tid efter, at deres uddannelse er afsluttet. De er nu spredt rundt på forskellige stationer, men sender dagligt e-mails eller går på Messenger for at høre, hvordan det går de andre, og hvad der sker på deres arbejdsplads. Der handler således om erfaringsudveksling, men også om sladder mellem de nyansatte. Fællesskabet med de andre nyansatte giver den enkelte støtte i forhold til det at være ny i DSB S-tog. Her har de mulighed for at tale om deres oplevelser og lufte deres uvidenhed og eventuelle problemer uden at føle sig hverken potentielt eller reelt iagttaget og vurderet af deres arbejdsgiver.

### 8.3 Positionering, deltagelse og engagement

Når de nyansatte påbegynder salgsuddannelsen, positioneres de af deres omgivelser som ”nye” eller ”under uddannelse/oplæring”. Det er også i den position, de ser sig selv i den allerførste tid, men i løbet af det halve år, jeg følger dem, ændrer de på forskellige tidspunkter og på forskellige måder graden, hvormed de selv og deres omgivelser oplever dem som ”nye”. Legitim perifer deltagelse indebærer også en form for disciplinering (jf. Elmholdt, 2003), hvor den nyansatte forventes at indordne sig og i et vist omfang acceptere at reproducere fællesskabets fælles virksomhed og repertoire. Som vi så i forrige kapitel, kunne forhandlinger mellem de ”nye” og ”erfarne” deltagere i fællesskabet netop indebære et brud med det fælles grundlag. De nyansatte satte i nogle tilfælde spørgsmålstejn ved den eksisterende praksis og skubbede herigennem til meningsforhandlingen og udforskede grænserne, hvilket i nogle tilfælde medførte en udvidelse af mulighederne for deltagelse for den enkelte og i andre tilfælde ikke. Tanggaard (2006) betegner det som læring i et spændingsfelt mellem konflikt og tilpasning, da den nyankomne gennem sin deltagelse forsøger at etablere, skabe eller udvide sin adgang til læring gennem gradvise og komplekse forhandlingsprocesser.

Bevægelsen fra legitim perifer deltager til fuld deltagelse forudsætter netop skiftende positioner, og drivkraften heri er læring. Man kan således tale om læring som ændringer i personers deltagelse i praksisfællesskaber (jf. kapitel 1). Jeg talte med de nyansatte om hvorvidt de oplevede ændringer i deres hverdag efter at have afsluttet salgsuddannelsen.

Gav det at have gennemført salgsuddannelsen mere legitimitet eller ændret adgang til praksis? Ændrede det på deres forventninger til sig selv eller på kollegaernes forventninger til dem, eller betød det at de gik til opgaverne med en større sikkerhed eller måske endda fik nye opgaver?

Hanne giver udtryk for, at hun synes, hun er blevet mere sikker. At have bestået salgsuddannelsen betyder et skift for hende i hendes tilgang til jobbet og særligt i forhold til billetsalget:

*H: Jeg er mere sikker på den måde, jeg går til opgaverne på [...] nu skal jeg jo kunne selv, nu ved jeg ligesom, at jeg kan selv, nu har jeg jo ligesom lært det der. Så jeg er mere ... går lidt mere til den uden at være usikker på, hvad jeg gør hele tiden, ikke! Så det har givet mig lidt ... jeg tror simpelthen egentlig nu, for lige at vende tilbage til den der ekstra uge, det gav mig lidt ... også lidt sikkerhed i, at jeg egentlig godt kunne (H, 2).*

De fleste oplevede ikke på dette tidspunkt de store forskelle i hverken egne eller andres forventninger til dem. De så fortsat sig selv som ”nye” og blev også behandlet som sådan på salgsstederne. Oplæringen med fast bagvagt fortsatte et stykke tid endnu for mange af dem. De, der blev ansat et andet sted end der, hvor de havde været i praktik oplevede endvidere, at de måske nok var nogenlunde med, hvad angik arbejdsopgaverne, men at de måtte begynde forfra med at finde sig til rette på den nye arbejdsplads med nye kollegaer og procedurer, det vil sige i en ny praksis med et nyt repertoire for meningsforhandling. Anne (An) udtrykker det således:

*An: Jeg kan godt fornemme, at jeg bliver anset som en ”fuld” medarbejder. Øh, og det er også derfor at altså, nogen gange så siger de ”jamen... nu har du glemt dét”, og jeg har ikke glemt det, jeg har aldrig vidst det, for eksempel Det irriterer mig lidt. Det kan lige så godt handle om, at deres vaner er på en bestemt måde her, og fordi jeg ikke har været under oplæring her, så har jeg ikke lært dem (An, 2).*

Skift af arbejdsplads medførte altså lidt fornyet usikkerhed hos nogle, mens det for andre umiddelbart bidrager med udviklingsmuligheder. For eksempel giver Sissel udtryk for, at hun trives bedre i det selvstændige billetsalg, hvor hun ansættes, end hun gjorde i den Kort&Godt-butik, hvor hun var i praktik. Hun oplever, at hendes position ændres, og at hendes muligheder for deltagelse hermed forbedres:

*S: [...] jeg følte mig mere som en praktikant dér, [og] så følte jeg mig ikke lige så meget hjemme derhenne, som jeg gør her. Her der synes jeg egentlig, at jeg føler mig meget godt tilpas. Altså, jeg føler ikke, at jeg sådan skal spørge en masse om lov, eller at jeg er nødt til for eksempel at blive stående nede i kassen. Jeg synes, at jeg godt selv må bestemme, hvad jeg gerne vil bruge tiden på, hvis jeg lige har lyst til at lave et eller andet. Men det er måske fordi, at man er rigtig ansat nu, jeg ved ikke om det er dét, der gør det (S, 2).*

For alle de nyansatte gælder det, at fokus efter afslutning af salgsuddannelsen nu rettes mod arbejdspladsen, hvor de orienterer sig mod den praksis, som de skal deltage i hver dag og ikke kun nogle dage om ugen som i praktikken. Louise fortæller om dette skift:

*L: Altså, man er jo blevet mere fast i teamet her, så man snakker bedre med dem, end man gjorde før. Før var man en del af skoleholdet/klassen, det var dem, man snakkede med. Nu er det dem herude på [stationens navn]. Det ændrer meget ens indstilling til, hvad man gider, og altså, man bliver ligesom en del af et andet team, end det man var før (L, 2).*

Citatet antyder, at der sker et skift i Louises engagement i den praksis, hun nu er en del af, og at det betyder noget for hendes deltagelse i denne praksis. Hun giver udtryk for, at hun oplever i højere grad at være del af et team, hvilket indebærer en ændring i de sociale relationer og i hendes opfattelse af, hvilket fællesskab hun primært identificerer sig med. Som Wenger beskriver nedenfor, har hun en oplevelse af at have rykket lidt ved sin position:

”Nyankomne identificerer sig måske lige så meget med et fællesskab, som veteraner gør, og de kan engagere sig i mange af de samme aktiviteter. Men deres evne – både hvad angår duelighed og legitimitet – til selv at bestemme værdien og hensigtsmæssigheden af deres handlinger og de artefakter, de producerer, er endnu ikke noget, der tilhører dem. Nyankomne skal opnå nye positioner i meningsøkonomien for at blive fuldgyltige medlemmer” (Wenger, 2004, s. 251).

Louises forudsætninger for at deltage har ændret sig, og det har ændret både hendes legitimitet og hendes måde at deltage i praksis på. Hun har fået en lidt større aktie af meningsejerskab og bruger denne ændring i sin position til at forhandle mening med. Hun siger for eksempel følgende:



*L: Altså, jeg bruger det meget. Alle de ting vi har lært, dem bruger jeg, samtidig med at der er nogle af dem som er af den gamle skole, hvor jeg kan sige, at tingene altså har udviklet sig. Så jeg lærer jo også fra mig til nogle af de andre, altså. (L, 2).*

Louise oplever, at hun ikke er helt så ny længere. Hun synes, hun har meget godt styr på tingene, og hun tør derfor godt byde ind og gå i rette med nogle af de mere erfarne medarbejdere, hvis hun mener, at hun kan bidrage med noget. Wenger (2004, s. 250 ff.) taler om, at læring indebærer en social rekonfigurationsproces. Når læring medfører evnen til at forhandle nye meninger, medfører den også nye identifikations- og forhandlingsrelationer, nye former for medlemskab og meningsejerskab og dermed nye positioner i fællesskabet.

For nogle af de nyansatte sker der igen et tydeligt skift i deres position i slutningen af den periode, hvor jeg følger dem, det vil sige efter ca. 5 måneders ansættelse. De begynder at se sig selv som tilhørende gruppen af mere erfarne medarbejdere, og de oplever også, at de får mere ansvar, for eksempel ved, at de nu selv bidrager til oplæringen af praktikanter. Når der rekrutteres et nyt hold salgsassistenter hver eller hver anden måned kommer der hurtigt nogen, der er ”mere nye” end dem. Da jeg i mit sidste interview spørger Louise, om hun lærer noget ved at iagttage sine kollegaer, svarer hun følgende:

*L: Nej, jeg ved ikke rigtig, fordi nu er man selv en af de gamle, eller hvad man skal sige. Vi har fået to nye, som så er dem der iagttager mig nu (L, 4).*

Louise har fået en del af ansvaret for indøvelse af de nye og er derfor nu den der skal lære fra sig:

*L: Men nu har jeg haft et par stykker på indøvelse her den sidste måned [...]der kommer man jo hele tiden med tips og tricks, eller hvad man skal sige, fordi der skal de jo lære, altså (L, 4).*

Også Anne bliver spurgt, om hun vil deltage i oplæringen af de nye, men for hende sker det faktisk allerede efter et par måneder i jobbet. Det er hun rigtig glad for, og hun tager opgaven alvorligt og begynder straks at lægge planer for, hvordan hun vil gribe det an. Anne ændrer altså sin position ret hurtigt i forløbet, men det betyder også hurtigt mere ansvar, og det er ikke helt ukompliceret, synes hun:

*An: Folk spørger mig stadigvæk [til råds], men lige pludselig, så er jeg også begyndt at få mere ansvar, og det er sådan lidt "uhhh" fordi, indtil nu har jeg altid kunnet læne mig til en overordnet, hvis jeg var i tvivl med noget, hvis folk spurgte mig. Men nu er jeg sådan begyndt at rykke op, og så er der ikke nødvendigvis en overordnet, jeg lige kan spørge. Så derfor kommer der også ansvar, meget mere ansvar, på godt og ondt. Så skal jeg jo tænke mig ekstra meget om, når jeg svarer (An, 3).*

Da jeg interviewer Anne sidste gang, fortæller hun mig, at hun til efteråret (2006) skal begynde at undervise i billetsalg på salgsuddannelsen. Det er dog ikke alle de nyansatte, der ændrer deres deltagelse i en positiv retning. I en periode udvikler Andreas deltagelse sig ikke retning af mere deltagelse, men derimod i retning af mindre, det vil sige imod det, Wenger betegner som ikke-deltagelse.

### 8.3.1 Ikke-deltagelses positioner

Legitim perifer deltagelse er som sagt ikke en ukompliceret proces for selvom der tilbydes en åbning ind til fællesskabet for den nyankomne, sikrer det ikke nødvendigvis, at fællesskabets praksis åbnes på en måde, så deltagelse muliggøres på længere sigt. Det har betydning for læreprocessen, da det er en væsentlig forudsætning for læring, at den nytilkomne får adgang til både deltagelse og meningsforhandling i fællesskabet.

"For at åbne praksis må perifer deltagelse give adgang til alle tre praksisdimensioner: til gensidigt engagement med andre medlemmer, til deres handlinger og deres forhandling af virksomheden og det repertoire, der anvendes" (Wenger, 2004, s. 121).

Som nævnt i kapitel 6 ændrer det langsomt Andreas muligheder for deltagelse, at der kommer en ny leder i butikken, og at der sker udskiftning i personalet:

*I: Er der nogen, der hjælper dig med at lære de ting, som du mangler at lære?*

*A: Det synes jeg ikke rigtig [...] da jeg var i praktik herude, så var der en der hedder [navn på person], og hun var virkelig inspirerende og vidste lige, hvad hun skulle fortælle mig og på hvilken måde. Det var rigtig godt. Men hun er stoppet [...] Der er også så travlt... øh. Så det er jo ikke lige så godt, som det var før med [navn på person] (A, 2).*

Andreas siger, at han fortsat trives, men at han oplever "at det kunne være meget bedre" (A, 2). Han synes ikke, at han har de samme udviklingsmuligheder som før, da personalesammensætningen var en anden. Ved det tredje interview spørger jeg ham, om

han fortsat trives, og han svarer: ”ikke så meget som før” (A, 3). Som vi så i kapitel 7, har de forkerte svar, som Andreas har fået eller overhørt fra kollegaer, betydet, at han er blevet usikker på kollegaernes kompetence. Efter et par måneders ansættelse vælger han derfor ikke længere at spørge de nærmeste kollegaer til råds, men i stedet prøver han at finde ud af tingene på andre måder. Han forsøger at åbne for meningsforhandlingen omkring dette, men det lykkes ikke for ham.

Denne udvikling ændrer Andreas måde at deltage på i praksis og dermed også hans læring. Med tiden udvikler han en særlig deltagelsesform, som på samme tid rummer et engagement og et bevidst fravalg af deltagelse med det resultat, at han fastholdes i en perifer position. Andreas afvises i nogle tilfælde men ekskluderes ikke af fællesskabet, og oplevelsen af uklarhed omkring, hvad der kendetegner kompetent deltagelse, er primært hans. Det kan derfor ikke udelukkes, at han også selv bidrager til at fastholde sin position. En sådan detalje bidrager til at nuancere Wengers tilgang til begrebet deltagelse, da det tydeliggør det gensidige samspil mellem individ og fællesskab og mellem deltagelse og meningsforhandling, der får betydning for, hvilke deltagelsespositioner der er mulige på et givet tidspunkt..

#### 8.4 Deltagelse og læring på tværs

De nyansatte bevæger sig på tværs af forskellige praksisformer. Inden for rammerne af DSB S-tog bevæger de sig mellem salgsuddannelsen, praktikstedet og så det salgssted hvor de ansættes. Men som vi så ovenfor, spiller fællesskabet med de andre nyansatte også en rolle, og det eksisterer på tværs af geografisk placering og organisatoriske grænser. Analyser af deltagelse på tværs er en vinkel ind i forståelsen af læring som ændringer i personens deltagelse i praksisfællesskaber (jævnfør læringsforståelsen i kapitel 1). De nyansatte tilbydes legitim adgang igennem salgsassistentuddannelsen, og denne position bekræftes for de fleste i praktikken, idet de her oplever, at der etableres nogle koblinger til den praksis, de er ved at uddanne sig til, og dermed til den viden og de kompetencer, der eksisterer i de respektive praksisfællesskaber, de indgår i. Alligevel er læringspotentialet for de nyansatte forskelligt i henholdsvis salgsuddannelsen og i praksis. For at illustrere disse forskelle skal vi i det følgende at se nærmere på, hvordan man som nyansat salgsassistent lærer at sælge.

#### 8.4.1 At lære at sælge gennem deltagelse i praksis

De nyansatte giver udtryk for, at der er forskel på at vide noget om at sælge og så at praktisere at sælge. For at lære at sælge og for at blive en god sælger mener de således at man må ud og møde kunden, komme i dialog, og prøve sine grænser af. Det sidste aktualiseres for eksempel omkring, hvordan man håndterer vanskelige kunder eller kunder med truende eller aggressiv adfærd. Da vi en dag taler om, hvordan man taler med kunder, spørger jeg Maria, om hun synes, det er noget hun har lært, og hun svarer:

*M:[...] der er ingen tvivl om, at der hvor man lærer det er i praktikken, og det er, når du kommer ud og arbejde. Det er ikke på skolen, du lærer at have med kunder at gøre, overhovedet. Det er det ikke. Du lærer nogle basisting omkring zoner og omkring DSB-tog og så videre, men mere lærer man ikke (M, 3).*

At sælge forudsætter ikke blot viden om de produkter, der skal sælges, men også viden om for eksempel, hvordan man taler med kunden, hvordan man indleder og afslutter en betjeningssituation, hvad man skal huske at spørge kunden om, og om man siger hej eller farvel, når kunden går ud af døren. Men det kræver også en vis empati og fornemmelse for, hvad man kan/skal sige og ikke sige, og hvad man kan/skal gøre og ikke gøre i mødet med forskellige kundetyper. Louise beskriver det således:

*L: [...] at man skal prøve at være ude i det, fordi man lærer det ikke af at sidde på skolebænken og læse en hel masse om, at nu skal du smile, og nu skal du se op og sælge op, og de fem S'er [...] jeg har det da også lidt sådan, at går der en kunde som var sur ud af kiosken, så har jeg det sådan: "Var det mig der gjorde noget?" Hvor man lærer af at se folks reaktion. Det har man gjort hele livet, og det gør man så også i den situation, hvor man står der (L, 4).*

Endelig handler det at sælge også om at balancere sin adfærd og fysiske fremtoning ved for eksempel at huske at smile og holde sig i gang. Man må ikke stå og hænge i betjeningsområdet, så det ser ud, som om man ikke har noget fornuftigt at tage sig til. En af de mere erfarne salgsassistenter udtrykker det således ganske illustrativt, da han en dag siger til mig: *"Det er lidt som at lære at køre bil, man må ud og prøve at sælge før man lærer det"*.

At lære om billetsalg viste sig som før nævnt at blive indholdsmæssigt den største udfordring for alle de nyansatte. Det skyldes blandt andet, at det er et område, som ingen af dem har beskæftiget sig med før, og at de derfor ikke har mere viden om dette

emne, end hvad de eventuelt har erfaret som almindelige brugere af DSB og DSB S-tog. Det viser sig dog, at det også er svært at lære at sælge billetter, da det for eksempel forudsætter interaktion og dialog med kunder og dermed salgssituationer, der er mere komplekse og varierede, end hvad salgsassistenternes oplever, når de sælger kioskvarer.

For Kasper var det sjovt og spændende at lære om billetsalg. Kioskarbejdet havde han styr på, syntes han, så *"[...] det med billetterne, det er nok det, der betyder allermest (K, 1),* siger han efter den første uge i jobbet. Billetsalget er det, han har brugt mest tid og flest kræfter på at lære, og det gælder i øvrigt også for de andre nyansatte, at de i salgsuddannelsen lægger det meste af deres energi i at lære billetsalg. For Kasper var det dog først i praksis, at billetsalget blev en udfordring, som han oplevede reelt udvikle ham:

*K:[...]De [underviserne] kan kun stille dig nogle opgaver. Herude er der jo mange flere udfordringer i det, og du har mulighed for at dreje opgaven til det formål, du har lyst, og stille muligheder op. Inde på skolen, der har de en opgave, og så er der et svar – færdig! [...] Her der får du rent faktisk en kunde i butikken, hvor du har mulighed for at præge kundens valg og også vejlede og rådgive. Inde på skolen, der var det jo bare "dong, dong, dong" – lav din opgave. Så der synes jeg det er langt federe at være herude og lære på den måde, fordi der får du også erfaringen med at bruge de forskellige værktøjer, vi har (K, 4).*

Da vi en dag taler om, hvordan man lærer at sælge, svarer Kasper da også, at det gør man først og fremmest ved at prøve det og ved at iagttage, hvad kollegaerne gør, stille spørgsmål og så høre efter, hvad der bliver sagt. Salgsuddannelsen giver en god basis, men du lærer ikke at sælge ved at sidde og løse opgaver. Det virker således, som om det giver mening for Kasper at bevæge sig på tværs af forskellige praksisfællesskaber, fordi de bidrager med noget forskelligt.

Hanne mener, at uddannelsen har været meget vigtigt i forhold til at lære om billetsalg:

*H: Jamen, altså hvis vi snakker billetdelen, så betyder det jo det hele, fordi ellers havde vi jo ikke været kompetente til at sælge billetter... ikke uden det kursus, det går bare ikke, vel! (H, 4).*

Men også for Hanne er det vigtigt at få mulighed for at praktisere salg i realistiske situationer. Salgssituationen er meget kompleks, og i mødet med kunderne kommer man

som salgsassistent under en form for pres, som slet ikke eksisterer i undervisningen på salgsuddannelsen:

*H: Det er en helt anden situation, når man sidder der og løser en opgave og siger, at nu kommer der en kunde, og nu gør man sådan og sådan. Der er man jo væk fra al stress og alt muligt andet ... og pressede situationer og kunder, der står og tripper, når man er på kursus (H, 4).*

Andreas synes, den bedste måde at lære på er ved selv at prøve at finde ud af tingene og ikke bare spørge løs, for man husker ikke svarene, hvis man ikke prøver selv. At lære at sælge gør man igennem den respons, man får fra kunderne, og når man er flere på arbejde, så kan man også iagttage den respons, ens kollegaer får, og det lærer man også meget af, synes han.

At man kun kan lære kundebetjening ved at betjene kunder, bekræftes af Aarkrog (2003) der har gennemført et studie blandt elever på detailhandelsuddannelsen. Hun konstaterer, at eleverne ikke kan lære at sælge og betjene kunder ved at få det fortalt, men at de derimod må kastes ud i opgaven i praksis. Netop denne oplevelse af at blive ”kastet ud i det” beskriver Louise efter sine første dage i praktik:

*L: Og så selve praktikken, altså, man blev jo bare kastet ud i det. Jeg fik en kittel på, og så var det bare at stille sig op og sælge (L, 1).*

Louise beskriver også, at hun i sine første praktikdage lærte noget om, hvordan man kan tackle forskellige kunder. Hvordan hun kan bruge sit første indtryk af kunden til at navigere efter i sin betjening. Hun taler med de erfarne kollegaer om en oplevelse med en kunde, som slet ikke reagerer på, at Louise siger hej og smiler, men bare ignorerer hende. Louise synes, hun lærer meget af at tale med kollegaerne om de ”mærkelige” eller ”besværlige kunder”:

*”[...]det tror jeg også er vigtigt. For en eller anden dag, så kommer der sikkert en af dem, der sviner en totalt til, hvor man ligesom bare står uforstående, altså ... så må man jo se ret igennem [...] Så skal man tackle det. Jeg har aldrig stået i butik før, vel, [...] altså jeg ved godt, at det hører til uniformen og alt det der. Det er jo ikke mi, de personligt skælder ud, men man skal alligevel sådan lige forbi første gang (L, 1).*

At lære at tackle vanskelige kunder må ske i praksis, hvor forskellige former for respons og adfærd kan afprøves i situationen. Af citatet ovenfor ser vi også, at Louise arbejder på at integrere sine erfaringer med at tackle disse kunder med en identitet som salgsassistent i DSB S-tog. Hun taler om, at kunden skælder ud på hendes uniform og ikke på hende som privat person. Det handler således om at kunne håndtere konflikter som en del af ens professionelle virke.

Informationsformidling er som nævnt i kapitel 7 knyttet til det at lære at sælge og herunder at opnå en fornemmelse for, hvilken formidlingsindsats der kræves. Men dialogen med kunden kan være svær, da ikke alle kunder er lige tydelige omkring, hvad det egentlig er de efterspørger. Salgsassistenterne skal således også lære, hvordan man bedst spørger ind til kundens ønsker for at få fat i de informationer, der er nødvendige for at kunne udstede billetten korrekt. Louise fortæller herom:

*I: Jeres job går ofte ud på at finde ud af, hvad det er, kunden vil, eller hvad det er, kunden har brug for, men jeg kan fornemme at det kan være svært, fordi det afhænger af, hvor villig kunden er til at give de oplysninger?*

*L: Det er også rigtigt. Altså, der er nogle kunder, hvor de knap nok vil sige, hvor de skal hen [...] Så altså, der er nogen gange nogle mennesker, hvor det bare er svært at få en dialog. Der kan også være nogle, der har så meget information, at de kommer med det hele på en gang, og så sidder man bare, og man har fået fat i to ting, og det var måske byen, og hvilket tog de skulle med, men resten har man ikke [...] Og så er der nogle der godt kan blive sure over at man siger: "Undskyld, var det den og den dag?", så det er sådan lidt ... (L, 3).*

At lære at sælge og i denne sammenhæng specifikt at lære at sælge billetter kræver således mere end varekendskab og viden om regler og salgskoncept. Man skal også vide, *hvordan* man spørger og etablerer en dialog, og *hvordan* man tackler forskellige kundetyper. Som Maria udtrykker det, så kan man "*ikke stå i en butik, hvis du ikke har en eller anden form for 'sense' omkring kundeservice*" (M, 4). Som også Aarkrog skriver, er de lokalt forhandlede regler for kompetent sælgeradfærd ofte ikke eksplicite:

"At eleven bliver kastet ud i arbejdsopgaven, skal ikke foranledige nogen til den opfattelse, at eleven har stor frihed til at gøre, hvad hun mener, er rigtigt [...] men det formuleres sjældent, hvilken adfærd der skal udvises i hvilken situation. Den generelt manglende i-tale-sættelse er imidlertid ikke et udtryk for, at der ikke er nogen regler for

betjening af kunder. Men reglerne kan ikke formuleres og kan derfor kun læres ved, at eleverne deltager i praksisfællesskabet i butikken” (Aarkrog, 2003, s. 48).

De nyansatte giver således udtryk for, at det er i praktikken og senere på de salgssteder, hvor de efterfølgende ansættes, at de ”rigtigt” lærer at sælge og også lærer, hvad det i et lidt bredere perspektiv implicerer at være sælger i DSB S-tog.<sup>45</sup>

#### 8.4.2 Løse koblinger mellem salgsuddannelse og salgspraksis

Begrebet koblinger anvendes af Tanggaard (2004a, 2006) som et analyseredskab for overgange mellem praksisfællesskaber. Hun opererer med begrebsparret kobling/afkobling, hvor kobling illustrerer forskellige former for sammenhænge<sup>46</sup>, og afkobling illustrerer problemer med etablering af sammenhæng og deraf følgende fragmentering af deltagelsen på tværs. Pointen er her, om de nyansatte gennem deres deltagelse på tværs af praksisformer (salgsuddannelse og praktiksted og det senere ansættelsessted) kan skabe sammenhæng mellem disse, og hvilken betydning etablering af sammenhæng eller mangel på samme får for deres læring. Det skal bemærkes, at det ikke alene er op til det enkelte individ at koble/afkoble, men derimod kan andre personer bidrage til enten diskursivt eller konkret at koble eller afkoble den enkeltes deltagelse på tværs. Det er således ikke et individuelt projekt at være deltager i forskellige praksisfællesskaber med forskellige virksomheder og repertoarer for meningsforhandling (jf. Tanggaard, 2006, s. 136).

Ser man på koblingsmulighederne mellem salgsuddannelsen og salgsstederne i dette perspektiv, finder jeg det nødvendigt at indføre en tredje forståelse gennem at anvende begrebet løse koblinger. Jeg vil således mene, at der eksisterer løse koblinger mellem salgsuddannelse og salgspraksis, hvilket betyder, at de to praksisformer hverken kan anskues som helt forbundne eller helt adskilte fra hinanden, men netop som løst koblede. Salgsuddannelsen er en grænsepraksis, og derfor står den ikke over for salgspraksis, som to modsætninger over for hinanden. Der er heller ikke tale om to vidt

---

<sup>45</sup> Det er ikke ualmindeligt, at praktik vurderes positivt i forhold til læringsudbytte. For eksempel fremgår det af en undersøgelse foretaget af Klaus Nielsen blandt 243 elever på erhvervsskolerne (2003), at eleverne klart vægter praktikken som deres foretrukne læringsrum.

<sup>46</sup> Tanggaard taler om henholdsvis institutionelle, identitets- og videnskabsmæssige koblinger (Tanggaard, 2006, s. 105)



forskellige kompetencesystemer, da salgsuddannelsen fungerer som en overgang – et forbindelsesled – mellem rekrutteringsprocessen og ansættelse på et salgssted. Der er derimod tale om to relaterede praksisformer, hvor relationerne mellem dem er dynamiske. Det betyder, at der eksisterer koblinger, men at disse koblinger ikke er givet på forhånd, men derimod etableres med variationer, når den nyansatte bevæger sig på tværs af de forskellige praksisformer.

Hvad der kendetegner kompetent deltagelse og herunder måden at være vidende på, er forskelligt på salgsuddannelsen og på salgsstederne, og de nyansattes læring betinges af, om de kan få disse to kontekster til at hænge meningsfuldt sammen. Som vi så i det forrige kapitel, er undervisningen i billetsalg orienteret mod, at de nyansatte skal tilegne sig et særligt regelsæt, en særlig terminologi, samt den nødvendige viden om transportregler i hovedstadsregionen og i resten af Danmark. I praksis må denne viden dog omsættes i en deltagelsesform for at blive meningsfuld. Dette indebærer for eksempel, at fokus udvides til også at omfatte mødet med kunden, og svaret på hvordan og på hvilken måde dette møde kompetent praktiseres, vil afhænge af de lokalt forhandlede normer og værdier for salg og god og korrekt service. I undervisningen i billetsalg lærer de nyansatte som vist ovenfor *om* billetsalg, *om* regler og *om* virksomhedens salgskoncept med dets krav til service og mersalg. På salgsstederne lærer de, *hvordan* man sælger billetter og andre varer, *hvordan* regler praktiseres og effektures, og i tilknytning hertil hvilken sælgeradfærd der er hensigtsmæssig i relation til den pågældende praksis. At lære, *hvordan* man sælger, indebærer som vist også forhandlinger om informationssøgning.

I forrige kapitel så vi, at der kan opstå uoverensstemmelser imellem de to praksisformer, og at det kom til udtryk i ubalancer mellem reifikation og deltagelse. Men selv om der er forskel på den viden, de nyansatte tilegner sig i de to praksisformer, så indebærer deres deltagelse på tværs, at de bringes i samspil med hinanden. Etablering af sådanne koblinger afhænger blandt andet af vores evne til og muligheder for at integrere vores viden med en deltagelsesidentitet (jf. Wenger).

I enkelte tilfælde vanskeliggøres eller udebliver koblinger dog helt, og man kan derfor umiddelbart tale om afkoblinger mellem salgsuddannelsen og salgspraksis. For eksempel forvirres Hanne af, at hun under salgsuddannelsen hele tiden har fået at vide hvor vigtigt det er at lære billetsalg, og da hun så endelig består uddannelsen og ansættes på et salgssted, så er billetsalg langt fra den vigtigste arbejdsopgave. Det kunne det have været på et andet salgssted, men her er det altså vigtigere at få trimmet

butikken. Den forventede sammenhæng eksisterer ikke, og det virker ikke meningsfuldt for Hanne. Hendes deltagelse må derfor finde et andet meningsindhold, og som nævnt i kapitel 7 trækker hun i stedet på sine mange års erfaring som butiksejer i forsøget på at ajourføre Kort&Godt-butikken og mobilisere de øvrige ansattes engagement i denne opgave. Med tiden aftager hendes frustrationer, men i det sidste interview vender hun alligevel tilbage til den afkobling, hun selv oplevede i overgangen mellem salgsuddannelsen og ansættelsen på det nye salgssted:

*H: Og det er jo også ligesom, hvordan det er på stedet, kan man sige, for her på stedet der var det jo ligesom lidt anderledes, da jeg kom. Der hang de jo nærmest bare på kassen, de der unge mennesker, der var der. De var nærmest ikke rigtig til at sparke væk derfra og lave noget andet og så videre. Så derfor så blev det hurtigt sådan, at det så var mig, der gjorde tingene. Så hvis man i sådan et team var enige om, at når der kom sådan en ind, så skulle man sørge for at vedkommende lavede så meget kassearbejde som overhovedet muligt, og så var der hele tiden nogen i nærheden til at støtte op omkring, ja (H, 4).*

Lise (Li) oplever også, at koblingen mellem billetsalg i teori og praksis på salgsuddannelsen udebliver, men i modsætning til Hanne er der ikke tale om en afkobling, men derimod om en løs kobling:

*Li: Ja, der var jo så DSB-billetterne [...] og det havde jeg en hel uge, og der var utrolig mange ting at lære, og jeg vil sige, mange af tingene havde jeg allerede glemt egentlig, fordi man ikke bruger alle de der underlige ting og sager. Øh, og da jeg så kom ud og skulle bruge det i praksis, så havde jeg fået morgenvagter, hvor det eneste de laver, det er faktisk at forny buskort. Øh, så derfor fik jeg faktisk ikke rigtig brugt det der DSB, så altså det hænger ikke rigtig sådan 100 procent ved, andet end at jeg kan det i teorien. Men en ting er at kunne det i teori, en anden er at kunne det i praksis (Li, 2).*

Der etableres koblinger omkring billetsalget for Lise, og det sker, da hun efter salgsuddannelsen ansættes på en station med et selvstændigt billetsalg. Her får hun den oplæring, hun ikke fik i Kort&Godt-butikken. På den baggrund konkluderer hun, at det havde været ønskeligt, om hun havde været i praktik i et selvstændigt billetsalg, da hun tror, det ville have givet hende mere faglig ballast:

*Li: Ja, og det klart øvelsen, der gør, at jeg vil blive selvsikker, end at jeg kan det hele i teorien. Det kan være lidt lige meget, hvis ikke man kan finde ud af at gøre det i praksis (Li, 2).*

Af eksemplet ovenfor ser vi, at afkoblinger kan blive til koblinger over tid. Dette understreger, at læring og udvikling af viden ikke er begrænset til bestemte kontekster eller situationer, og at sammenhænge netop kan skabes på tværs af disse. Begrebet løse koblinger er efter min mening velegnet, fordi det åbner op for, at koblinger eller sammenhænge, der ikke synes at eksisterer på ét tidspunkt, muligvis vil kunne etableres på et senere tidspunkt, for eksempel som i Lises tilfælde gennem ændrede muligheder for deltagelse. Vi kan forsøge at tilrettelægge for potentielle koblinger, men vi kan ikke forudse præcist, hvornår og med hvilket indhold koblinger sker. Som Wenger understreger, så kan læring ikke designes, for læring sker uanset design eller ikke design. Vi kan kun designe *for* læring, det vil sige henholdsvis fremme eller modarbejde den (Wenger, 2004, s 259).

## 8.5 At blive salgsassistent

Identitet er ifølge Wenger en måde at være i verden på, og knytter an til en forståelse af individet som deltager. Identitet relaterer sig således hos Wenger til begreber som medlemskab, tilhørsforhold og deltagelse. Men identitet relaterer sig også til begrebet meningsforhandling og forhandlinger om måder at deltage i verden på. Identitet og meningsforhandling udgør således i lighed med reifikation og deltagelse en dualitet:

”Vores identitet formes generelt i denne form for spænding mellem vores investering i forskellige former for tilhørsforhold og vores evne til at forhandle de meninger, der betyder noget i disse kontekster” (Wenger, 2004, s. 217).

I dette afsnit vil jeg fokusere på, hvordan de nyansattes salgsassistenter lærer at blive salgsassistenter, det vil sige, hvordan de finder ud af, hvad det indebærer at være salgsassistent i DSB S-tog. I det følgende vil jeg derfor se nærmere på en række aspekter af identitetsudviklingen, der bidrager til at belyse, hvordan de nyansatte lærer at forstå sig selv og det, de laver i forhold til det, de er en del af. Jeg vil først se på, om og hvordan de nyansatte identificerer sig med deres kollegaer som en del af deres identitetsudvikling, og om de anvender rollemodeller i den sammenhæng (jf. Filstad, 2004; Jakobsen 2003a, 2003b). Jeg vil dernæst illustrere, hvordan flere af de nyansatte

som en del af læreprocessen udvikler deres egen ”stil”, og herefter beskrive, hvorledes de nyansatte gennem arbejdet med billetsalg erhverver en form for faglighed, der viser sig at bidrage væsentligt til deres identitet som salgsassistenter i DSB S-tog. I det efterfølgende afsnit om deltagerbaner vil jeg så yderligere koble begrebet identitet til begreberne deltagelse og meningsforhandling.

### 8.5.1 Identifikation og rollemodeller

Identifikation ser Wenger (204, s. 220) som en både reifikativ og participativ proces. På den ene side er det en reifikativ proces at identificere sig *som* noget eller nogen. Det kan være som salgsassistent, som mor i familien, som klassens nørd eller som formand for sportsklubben. På den anden side er identifikation også en participativ proces, hvor vi identificerer os *med* noget eller nogen. Begge processer synes at spille en rolle for de nyansatte. Det er i den sidstnævnte proces, hvor man kan tale om, at de nyansatte gennem deltagelse i fællesskabet finder bestemte personer, som de kan identificere sig med, og som de i nogle tilfælde vil betegne som rollemodeller.

#### 8.5.1.1 Multiple rollemodeller

Jeg talte med de nyansatte, om de søgte information ved at observere andre.<sup>47</sup> Jeg spurgte i den forbindelse også de nyansatte, om de havde en eller flere kollegaer, som de så op til, eller som de eventuelt oplevede var en rollemodel, og det var der flere af dem, som svarede bekræftende på. Anne siger således:

*An: [...] specielt en af dem synes jeg var sådan enormt alsidig, og jeg har også været meget på vagt med ham. Han er ikke sådan helt mellemløder endnu, men det bliver han måske. Men han er enormt all-round og ved ufattelig meget. Og han kommer også nogle gange hen til mig og henvender sig: ”Har du hørt det her?”, eller ”Ved du det her?”, så ...*

*I: For at informere dig?*

*An: Ja. Så ham ser jeg sådan meget op til. Og henvender mig til ham, faktisk, hvis han er der.*

---

<sup>47</sup> Jeg vender tilbage til dette i kapitel 9.

Af dette citat ser vi, at rollemodellen fremstår som en informationsressource, som den nyansatte synes at have stor tillid til, faktisk så meget, at hun foretrækker at henvende sig til ham frem for andre kollegaer, hvis hun har mulighed for det.

Som beskrevet i kapitel 3 mener Jakobsen (2003a, 2003b), at det dog ikke nødvendigvis er enkeltpersoner eller ”totale rollemodeller”, som nyansatte identificerer sig med. Ofte drejer det sig i stedet om flere mere eller mindre erfarne kolleger, som til sammen repræsenterer en eller flere kvaliteter, som den nyansatte kan identificere sig med. Louise beskriver en sådan tilgang:

*L: Jeg tror ikke, at der nogen specielt, hvor jeg har valgt at sige: ”Nå, men det synes jeg var rigtigt det der” ... der tror jeg, at jeg tager sådan lidt fra alle og blander sammen (L, 2).*

Jakobsen betegner dette som en delvis eller en ”multiple contingent”-rollemodel og inddeler den i tre forskellige typer af rollemodeller, som kan identificeres i kombinationer (2003b, s.174):

1. **Succesmodeller**, der i kraft af deres position i organisationen og ud fra organisationens succeskriterier kan betragtes som værende de bedste, og som vil kunne inspirere den nyansatte og være et mål for, hvor den nyansatte selv ønsker at placere sig.
2. **Motivationsmodeller**, som er modeller, den nyansatte kan stræbe efter og have en realistisk mulighed for at komme på samme niveau med i en ikke fjern fremtid.
3. **Overlevelsmodeller**, som er de middelhøje personer i organisationen, som kan give den nyansatte indikationer på, hvad vedkommende kan forvente, og som kan give svar på dagligdagsspørgsmål.

Overlevelsmodeller bruger de nyansatte salgsassistenter en del, da de så ofte som muligt spørger de samme kollegaer til råds. De ser blot ikke nødvendigvis disse kollegaer som rollemodeller og beskriver dem derfor heller ikke som sådanne over for mig. En kombination af en overlevels- og motivationsmodel finder vi derimod eksplicit beskrevet i Annes eksempel ovenfor. Endelig kan man af nedenstående citat se, at Kasper opfatter sine meget erfarne kollegaer som succesmodeller, som han ser op til som gruppe:

*K: Rent på det faglige, ja, så ser jeg da op til dem på det område, altså deres faglige kunnen, for de kan jo vildt mange tricks. Altså, de har virkelig styr på det, ikke. Og så meget styr på det vil jeg sgu egentlig også gerne have [...] (K, 2).*

Men ikke alle de nyansatte har lige let ved at identificere sig med deres kollegaer og finde en rollemodel. For eksempel er Hanne jo ansat et sted, hvor der primært er helt unge kollegaer, og hun hæfter sig derfor ved den ene af hendes kollegaer, som er på samme alder som hende selv, og anvender vedkommende som motivationsmodel:

*H: Der var jo [navn på kollega] hernede. Hun var jo sådan en dame på min alder. Når hun kunne, så kunne jeg jo også, og det gik jo helt fint med hende, og det hun ligesom havde oplært sig til. Det der med at være meget i billetsalg, hun havde den der, sådan ... myndighed over sig (H, 2.)*

Maria (M) er også ansat blandt flere lidt yngre kollegaer, og hun oplever, at der er én klar forskel mellem hende og dem, fordi hun har et barn og en familie at tage sig af efter arbejdstid, og det har flertallet af hendes kollegaer ikke:

*M: Altså, tit hænger arbejdet også sammen med hverdagen. Altså resten af hverdagen med, hvad man ellers får nået. Og havde jeg en super dygtig kollega, som var en god kollega og var god ude i butikken og samtidig kom hjem og havde mand og børn og et liv der, så ville jeg nok tænke: hold da kæft, det var sgu' flot. Fordi dem, der arbejder her, når de har fri, så går de hjem og sover eller går i byen [...] netop fordi jeg selv har børn, så tænker jeg på, at der er sgu også noget, der skal laves, når man kommer hjem, ikke! Der kan man ikke bare lægge sig på sofaen, vel? (M, 2).*

Det betyder for Maria, at hun har lidt svært ved at sammenligne sin arbejdsindsats og sin tilgang til jobbet med sine yngre kollegaers, og det betyder også, at hun ikke kan anvende nogen af kollegaerne som rollemodeller. Det betyder dog ikke, at hun ikke kan lære af dem, men det sker så på andre områder som for eksempel billetsalg.

Endelig er der så Andreas, som qua sin perifere position i højere grad arbejder sig i retning af ikke-identifikation, idet han helt enkelt ikke ønsker at være som sine nuværende kollegaer. Han identificerede sig i praktiktiden med den person, der oplærte ham, og han betegner hende eksplicit som en rollemodel. Det er som nævnt tidligere først da hun rejser, at hans deltagelse ændrer sig, og mulighederne for at identificere sig med de nærmeste kollegaer forsvinder.

### 8.5.2 At finde sin egen stil

At udvikle sin egen stil er som nævnt tidligere den måde, hvorpå medlemmerne af et praksisfællesskab udtrykker deres deltagelsesform og deres identitet som medlemmer. Jakobsen (2003b) viser gennem sine empiriske studier blandt nyansatte ejendomsmæglere, at det er ganske vigtigt for de nyansatte at udvikle en personlig stil for at kunne agere naturligt i jobbet. Der skal skabes sammenhæng mellem deltagelse og identitet, da de ikke i det nye job bliver til markant anderledes personer end de var før. Dette kan yderligere relateres til Wengers opfattelse af identitetsudvikling som et harmoniseringsarbejde, det vil sige det arbejde, der hele tiden pågår med at samle og harmonisere deltagelse på tværs (det multiple medlemskab) i én person. Maria beskriver, hvordan hun er nødt til at have ”sig selv med” for at kunne virke autentisk som sælger:

*M: Jamen, så er det bare vigtigt for mig, at jeg føler, at jeg ligesom er med, netop fordi jeg skal ud og sælge en vare. Hvis jeg ikke selv er med, så kan jeg ikke gå ud og sælge, fordi jeg vil selv stå og være i tvivl om: ”Hvad er det egentlig jeg har gang i lige nu?”. Så det tror jeg er det vigtigste for mig, at jeg selv ved, hvad jeg egentlig laver (M, 1).*

Anne kobler i nedenstående citat processen at lære at sælge i dialog med kunden med nødvendigheden af at integrerer salgskoncept og sælgeradfærd med en deltagelsesidentitet. Hun forsøger som en del af den læreproces at finde sin egen form eller ”stil”:

*An: Altså, sådan lidt, hvem siger man godmorgen til, og hvem siger man bare goddag til. Og når man afslutter en handel, siger man så ”farvel”? Eller ”ha’ en god dag”? Eller sådan lidt... også lidt hvordan man siger det. Det prøver jeg stadigvæk af. Men jeg er ved at finde min form for, hvordan jeg snakker med kunderne (An, 2).*

Kasper arbejder også hele tiden på at udvide sit råderum, hvilket jeg allerede har berørt i kapitel 7. Han beskriver i det andet interview, hvordan han forsøger at ”kode den måde de [kollegaerne] gør det på, ind i min, så jeg virker lidt mere professionel” (K, 2). På den måde forsøger han at bruge identifikationen som løftestang i processen hen mod at udvikle sig til kompetent deltager. Men han beskriver også, hvordan han inden for rammerne af de eksisterende regler og koncepter forsøger at udvikle sin egen stil:

*K: Altså, jeg synes, vi har jo alle sammen vores egen måde og udtrykke os over for andre på, og man kan vel også [...] vi har vores eget lille serviceprincip alle mennesker*

*i sig selv. Jeg ser ikke op til de andres måder at håndtere kunder på og så videre, jo måske, med hvor meget tolerance de forskellige har, der kunne man måske godt vælge at sige: "Jamen det er måske en meget god tommelfingerregel at have, dertil og ikke længere". Men jeg vil sige, som generel service, jamen der synes jeg selv, jeg lægger mit eget lille princip eller koncept, der selvfølgelig skal stemme overens med de regler, der er udstukket fra DSB's side (K, 2).*

Af citaterne ser vi, at det at udvikle sin egen stil handler om at tilpasse og genfortolke eksisterende adfærdsmåder, og derfor sker det som oftest også med reference til den måde, ens kollegaer eller "man" gør tingene på i den konkrete praksis. Dette fører tilbage til diskussionen om socialisering og læring (se kapitel 3), hvor det netop blev påpeget, at det ikke er tilstrækkeligt, at antage at den nyansatte blot socialiseres i betydningen tilpasser sig de nye omgivelser og passivt overtager eksisterende viden og færdigheder. Vi kan af ovenstående se, at der derimod bliver tale om, at de nyansatte aktivt og på personligt meningsfulde måder udvikler variationer over det eksisterende.

#### 8.5.3 Identitet gennem faglighed

Billetsalget bidrager med en faglighed, som de nyansatte vægter højt. For nogle var det en overraskelse, mens fagligheden for andre var noget, de bevidst ønskede at få ved at søge dette job. Kasper havde for eksempel ikke forventet at få de udfordringer, han fik:

*I: Har din opfattelse af jobbet ændret sig, siden du startede?*

*K: Ja, jeg troede meget i starten, det var sådan, ja, så skal man ud og sælge nogle klippekort. Men altså, det er jo meget mere kompliceret end det. Der er mange flere ting i det, men det gør mig ikke noget, jeg synes, det er sjovt.*

*I: Har det været en positiv overraskelse, at jobbet var mere indviklet og komplekst, end du havde forestillet dig?*

*K: Ja, fordi så gik der sport i at forstå det. Der gik sport i at kunne det og lære det og på holdet indimellem derinde på skolen, der gik der jo også sport i at være den bedste. Så det var fedt. Det var rigtig godt. Det glæder mig, at der er mange flere udfordringer i det, og at der er meget mere i det, fordi det virkede godt. (K, 2).*

Billetsalg giver udfordringer, alsidighed og kundekontakt, hvilket de alle fremhæver som væsentlige elementer i jobbet som salgsassistent. Billetsalg kræver mere af de nyansatte, end det gør at sælge kioskvarer, som de ofte beskriver ikke indebærer meget andet end at "bippe" strekkoder og huske at tilbyde kampagnetilbud. Maria fortæller:



*M: Det er ikke kioskvarer, der tænder mig nogen steder. Det er billetter. Og jeg synes stadig, det er sjovt at sælge billetter, fordi et eller andet sted vil der jo altid være en udfordring, fordi kunden skal fra a til b. Og det er jo ikke alle kunder, der skal samme sted hen. Og det kan være, at der er en, der skal med bus, eller at der er en, der skal besøge svigermor først, og der er altid nogen, der lige skal et eller andet, hvor at du så bliver nødt til at gå ind og finde ud af, jamen, så er det her måske bedre eller billigere, eller et eller andet, ikke! Så et eller andet sted så vil der jo hele tiden være en form for udfordring, når det handler om billetsalg (M, 3).*

Billetsalget giver altså faglighed, og faglighed bidrager med identitet. Det fortæller Andreas om:

*I: Synes du, at jobbet har ændret noget ved din selvopfattelse?*

*A: Ja, jeg føler, at jeg er lidt mere selvsikker. Jeg føler, at jeg har, hvad skal man kalde det ... en faglighed med billetter. Det gjorde mig selvsikker. Jeg føler, jeg er, øh, folk kommer og spørger, og så kan jeg hjælpe dem, og det får mig til at føle noget godt (A, 2).*

Hanne oplever også, at jobbet som salgsassistent har ændret hendes selvopfattelse og givet hende mere selvtillid, og det er netop billetsalget der har bidraget hertil, da hun jo har mange års erfaring inden for butiksdrift:

*H: [...] jeg blev stolt af mig selv nogle af de første gange, hvor jeg bare kunne svare på hvordan det var med de der zoner [...] (H, 2).*

At denne form for faglighed er ønsket blandt de nyansatte, kommer endvidere ofte til udtryk ved, at de som nævnt tager afstand fra kioskarbejde som værende mere kedeligt, ensformigt eller trivielt, eller ved at de tager afstand fra at ville være salgsassistent i andre typer virksomheder som for eksempel discountbutikker eller fast-food-kæder.

Fagligheden i DSB er tilsyneladende også funderet i en række historier om virksomheden. For eksempel taler Louise og jeg en dag om, at det selvstændige billetsalg i centrum af København har en aura af DSB-billetsalg som i de gode gamle dage, da det var rigtig fint at være ansat ved etaten:

*L: Ja, og billetsælgerne i gåseøjne ”var” noget, fordi det var jo fint at sige, at man var billetsælger før i tiden. Altså, at man arbejdede ved staten i DSB, det var jo fint [...] det*

*er sådan sjovt. Min stedfar har jo arbejdet ved DSB i 33 år og det har været hans drøm hele hans liv. Hvor mange mennesker hører man i dag har en drøm om at starte ved DSB? Det er meget sjældent, tror jeg (L, 4).*

Louise har muligvis ret, men ikke desto mindre er Andreas en person, der siden han kom til Danmark har været fascineret af DSB. Han nævner da også i det første interview, at han ”er stolt over at være ansat i DSB” (A, 1). Og selvom DSB i den almindelige offentlighed til tider kan være en udskældt virksomhed, hvad angår selve togdriften, så har den et godt ry som arbejdsplads. Flere af de nyansatte nævner eksplicit at de ser DSB som en professionel virksomhed, der behandler sine ansatte ordentligt, og at det har indvirket positivt på deres interesse for at søge jobbet som salgsassistent i netop denne virksomhed. For eksempel siger Maria:

*M: Jeg var ret sikker på, at DSB havde styr på tingene. Altså, der var noget struktur, og jeg var ret overbevist om, at det var et godt sted at komme ind. Netop fordi der er struktur på tingene, og det sætter jeg pris på (M, 1).*

Anne synes specielt godt om, at virksomheden tilbyder en salgsuddannelse som grundlag for en ansættelse som salgsassistent:

*An: [...]en af de ting, der tiltrak mig i forhold til DSB, altså, til at starte nyt job, det var, at der var en grunduddannelse, hvor man blev introduceret til det hele. Det virker meget mere professionelt (An, 4).*

Man kan således konkludere, at virksomheden DSB S-tog kan tilbyde de nyansatte salgsassistenter nogle historier og en faglighed gennem billetsalget, som de gerne identificerer sig med, og som de anvender aktivt i deres arbejde med at opbygge en identitet som salgsassistenter.

## 8.6 Deltagerbaner – forholdet mellem deltagelse, mening og identitet.

Der findes ikke for den nyankomne nogen entydig vej fra positionen som legitim perifer deltager frem mod fuld, kompetent deltagelse. Mulige veje for den enkelte emergerer derimod gennem deltagelse i praksis. Så selv om de nyansatte salgsassistenter formelt set via uddannelsen har det samme udgangspunkt, er der forskel på den måde, de finder vej på tværs af de forskellige praksisser, og på den måde, deres deltagelsesmuligheder

udvikles og ændres undervejs. Årsagen hertil ligger i de forskellige muligheder, der er for deltagelse og meningsforhandling i og på tværs mellem salgsuddannelsen og de forskellige salgssteder. Men den ligger også hos de nyansatte selv, det vil sige i dét, de bringer med ind i fællesskabet i form af viden og erfaringer, og i deres forskellige perspektiver på deres deltagelse og identitet i jobbet, der indvirker som en større eller mindre drivkraft på deres læring. I studiet af de nyansatte viser det sig således, at læring i praksis er resultatet af et komplekst samspil mellem individer og praksisfællesskaber.

Jeg har tidligere i kapitel 2 præsenteret begrebet deltagerbaner som et begreb til analyse af personers oplevelse af læring i og på tværs af praksisformer, samtidig med, at disse personers involvering i en social praksis kan ses at begrænse og skabe individets muligheder (Tanggaard, 2006, s. 31). Begrebet deltagerbane må derfor relateres til de øvrige begreber om praksis, mening, deltagelse og identitet og kan således her anvendes til en analyse på tværs af kapitlerne 7 og 8. Aanalysen tager sit afsæt i afhandlingens fire hovedpersoner, og jeg vil derfor i det følgende forsøge kort at skitsere de fire personers deltagerbaner. Da de nyansattes deltagerbaner principielt bør ses som et forløb, der allerede er i bevægelse, og som også vil række videre frem end den periode jeg følger dem, må der tages det forbehold, at analysen altså begrænses til netop den undersøgte periode. Jeg vil dog inddrage de nyansattes perspektiv ved at se på hvilken fremtid de på undersøgelsestidspunkt selv ser for sig, og anvende det til at inddele analysen i to dele. Den første del behandler de to nyansatte, der først og fremmest ser sig selv som værende på gennemrejse, og den anden del behandler de to nyansatte, der forestiller sig en videre karriere inden for DSB S-tog. Der er således tale om, at de nyansatte har forskellige perspektiver på deres deltagelse, og at disse rækker videre end den praksis, som de lige nu er en del af (jf. Wenger, 2004). Forskellene i perspektiv betyder ikke nødvendigvis noget for de nyansattes engagement, men derimod kan det komme til udtryk i den grad, hvormed de identificerer sig med den pågældende praksis og deres identitetsudvikling i forhold hertil.

#### *8.6.1 På gennemrejse*

Kasper og Sissel har begge søgt jobbet som salgsassistent i en periode i deres tilværelse, hvor de er i gang med at afsøge muligheder og afklare, hvilken uddannelse de vil søge ind på. Formålet med at arbejde som salgsassistent er derfor primært at finde en måde at tjene penge på i denne periode, der for Kasper ikke er præcist afgrænset, men for Sissel meget bevidst er planlagt til at vare et år, hvorefter hun skal ud og rejse i en længere periode med en veninde.

Kaspers deltagelse i praksis er ganske præget af kontinuerlige forhandlinger mellem ham og kollegaerne om den fælles virksomhed, og om hvordan man bedst tilegner sig viden i overensstemmelse med stedets servicekultur og de værdier for salg og service, man har forhandlet lokalt. Ved at skubbe til meningsforhandlingen udfordrer Kasper jævnligt det, Wenger kalder for de paradigmatiske baner. Paradigmatiske baner er en række lokalt forhandlede baner, som kommer til udtryk gennem de erfarne kollegaers faktiske deltagelse og identitet (jf. afsnit 2.6.1.3). Kasper forsøger hele tiden at udvide sine muligheder for deltagelse og herigennem udvikle sin egen bane, der på nogle områder adskiller sig fra de paradigmatiske. Han er hele tiden bevidst om at udvikle sin egen stil, da det er en måde, hvorpå han kan konfirmere sin ret til at være den, han er i fællesskabet. Hermed ser vi, at meningsforhandlingen spiller sammen med identitetsdannelsen.

Sissel holder i modsætning til Kasper gennemgående en ret lav profil. Hun er lidt genert, og i praktikperioden oplever jeg hende ikke som særlig initiativrig. Hun siger ikke meget, men gør hovedsagelig det, hun får besked på. Det skyldes, viser det sig senere, at hun ikke trives så godt på praktikstedet og indimellem føler sig lidt overflødiggjort og overladt til sig selv. Hendes muligheder for at deltage udvides, da hun ansættes i det selvstændige billetsalg vest for København. Hun trives bedre her og liver derfor hurtigt lidt op. Hun begynder at deltage mere aktivt i meningsforhandlingen, og indimellem udfordrer hun også den eksisterende praksis og de paradigmatiske baner, jf. hendes spørgsmål omkring overholdelse af gældende regler, som jeg diskuterede i kapitel 7. Sissel engagerer sig i praksis, men alligevel identificerer hun sig ikke mere med rollen som salgsassistent end lige det, som er tilstrækkeligt til, at hun kan fungere i jobbet. Hun har heller ingen ambitioner om med tiden at påtage sig særlige opgaver eller mere ansvar:

*I: [...] du har måske ikke så mange ambitioner omkring at skulle avancere inden for dette felt?*

*S: Nej, altså det tror jeg heller ikke rigtig, at jeg ligesom sådan gider. Det er i hvert fald spild af tid, når man kun er her et år [...] Så det kan næsten ikke betale sig (griner).*

*I: Altså, du holder lidt lav profil på den måde, og så forsøger du ligesom at få det bedste ud af arbejdsdagen?*

*S: Mm, ja. Altså, der er jo masser der, hvor man kan se, at de gerne vil have indflydelse, og som også lige er startet, og også sådan har fået det, men altså, det har jeg slet ikke sådan prøvet på egentlig, altså. Jeg passer bare det, jeg skal (S, 3).*

At Sissel ”bare passer det, hun skal” sker ikke kun, fordi Sissel har besluttet sig for at indtage en position som den der ”bare passer det, hun skal”. Det sker også, fordi denne deltagelsesform er mulig og på daværende tidspunkt bliver accepteret socialt. Der bliver således snarere tale om en implicit stil. Denne stil er måske ikke mulig at fastholde på længere sigt, men inden for Sissels tidsperspektiv som er et år, mener hun at det er realistisk at forsøge at fastholde den.

#### 8.6.2 Karrierespørgsmålet

Hanne og Andreas forestiller sig begge, at de vil blive i DSB S-tog og måske med tiden benytte sig af de karriere- og videreuddannelsesmuligheder, der er inden for S-tog Salg. Andreas er positivt fokuseret på virksomheden DSB og ser måske en fremtid for sig i den kontekst. For Hanne handler det mere om at finde et job, som hun kan fungere i med den alder og den baggrund, hun har. Hun orienterer sig således mod de muligheder der er for hende på arbejdsmarkedet, og finder, at jobbet som salgsassistent ligger fint i forlængelse af hendes tidligere arbejds erfaringer.

Andreas’ deltagelse er præget af et stort engagement og videbegærlighed, og han er meget begejstret i den første måned af sin ansættelse. Begejstringen daler dog noget, da salgsuddannelsen er slut, og flere af hans kollegaer rejser. Andreas’ deltagelse præges af hans usikkerhed omkring, hvad der egentlig kan anses for værende kompetent deltagelse i praksis, og ændres i retning af ikke-deltagelse. Han forsøger at forhandle mening om, hvad der kendetegner god og korrekt service, men det accepteres ikke af fællesskabet, og han bevæger sig i en overgang mellem konflikt og tilpasning. Løsningen på dette problem er for Andreas at fastholde en perifer position. Han anvender efter min vurdering det, som Wenger (ibid., s. 198) betegner som *ikke-deltagelse som dække* som en stil - som en måde at ”overleve” på, indtil andre muligheder for deltagelse eventuelt viser sig. Han har jo grundlæggende vældig meget lyst til at blive fuld deltager og opnå den kompetence, der relaterer sig hertil, men i denne kontekst viser det sig bare ikke muligt. I hvert fald ikke sådan som han forestiller sig det. Selvom Andreas gerne identificerer sig med virksomheden DSB, har han problemer med at identificere sig med de nærmeste kollegaer. Kort inden jeg forlader Andreas, har han søgt om at blive flyttet til en anden station med et selvstændigt billetsalg, og han håber, ”at det bliver meget anderledes på [stationens navn]” (A, 4).

Hannes første tid i jobbet som salgsassistent er præget af kampen med at tilegne sig viden om billetsalg. Som beskrevet må hun arbejde hårdt for at bestå salgsuddannelsen, og hendes frustration over efterfølgende at blive ansat på et salgssted, hvor billetsalg

ikke er nogen særlig central opgave, er håndgribelig. Hanne får svært ved at etablere koblinger mellem salgsuddannelsen og salgspraksis, hvorfor overgangen til det nye salgssted i begyndelsen glimtvis præges af oplevelsen af fravær af mening. Hanne formår dog gennem sit engagement i trimning og ajourføring af butik og lager at sætte en meningsforhandling i gang, der langsomt udvider hendes muligheder for deltagelse på en for hende meningsfuld måde. Således kan hun i slutningen af perioden igen se en fremtid for sig på dette salgssted.

Som det ses af ovenstående, finder de fire hovedpersoner hver deres vej ind i virksomheden. Bevægelsen fra legitim perifer til fuld deltager afhænger af, hvad der viser sig muligt i praksis, som for eksempel hvilke koblinger der kan etableres, hvilke deltagelsesmuligheder der viser sig, og hvilke identifikationsmuligheder de har. Således indtages og ændres på forskellig vis deres positioner undervejs i den periode, jeg følger dem, og det sker også i forhold til det perspektiv, de har på deres deltagelse. De nyansatte bevæger sig i og på tværs af forskellige praksisformer, og det er en udfordring at sammenknytte og sammenvæve denne deltagelse i forskellige kontekster i forhold til en deltagerbane i forandring (jf. Tanggaard, 2006). Det betyder, at de løbende må afprøve mulighederne for deltagelse og meningsforhandling i et vekslende samspil mellem at forholde sig til de paradigmatisk baner og udviklingen af deres egne baner.

### 8.7 Opsamling – analysens andet bidrag

Dette andet niveau i analysen har iagttaget empirien ved hjælp af de analysebærende begreber deltagelse og identitet og giver herigennem indblik i de nyansattes personlige læringshorisont.

Analysen bidrager for det første til at vise, hvordan de nyansatte salgsassistenter gennem salgsuddannelsen og praktikken tildeles en position som legitime perifere deltagere, samt hvorledes deres positioner og deltagelsesmuligheder på trods af dette fælles udgangspunkt udvikler sig forskelligt, efter at de har bestået salgsuddannelsen.

For det andet tegner analysen et billede af deltagelse og læring på tværs af praksisformer. Dette eksemplificeres gennem de nyansattes beskrivelser af, hvad det vil sige at lære at sælge i praksis og at kunne etablere koblinger mellem forskellige praksisformer som en forudsætning for læring. Analysen viser, at der er forskel på at lære *om* salg og så at lære, *hvordan* man sælger. Sidstnævnte indebærer dialog og

meningsforhandling med kunder, herunder også om formidling af information til kunder, hvilket de nyansatte kun opnår erfaringer med i praksis gennem kundebetjening.

For det tredje bekræftes det i analysen, at de nyansatte salgsassistenter som andre nyankomne anvender identifikation og rollemodeller som en del af deres identitetsarbejde, og at dette ikke er uvæsentligt i forhold til deres informationsøgning. Det vises, at også fagligheden gennem billetsalg bidrager væsentligt til udviklingen af en identitet som salgsassistent. Det illustreres endvidere, at identitetsarbejdet også indeholder den læringsmæssige udfordring, det er at udvikle sin egen stil. Herigennem viser dette studie, i lighed med andre studier af læring i praksis (for eksempel Tanggaard, 2006), at de nyankomne ikke blot passivt glider ind i praksis, men gennem deltagelse og meningsforhandling afprøver, udvider og også nogle gange bryder med den eksisterende praksis og de paradigmatisk baner.

Kapitlet afsluttes med en tværgående analyse, der kort skitserer hovedtræk ved de fire hovedpersoners deltagerbaner. Af denne analyse fremgår det for det fjerde, at der på trods af salgsuddannelsen som et fælles udgangspunkt bliver tale om fire relativt forskellige deltagerbaner og dermed læringsforløb.

Analysen af den personlige læringshorisont peger fremad mod den efterfølgende analyse af de nyansattes informationssøgning i kapitel 9. Den personlige læringshorisont kan sammen med læringslandskabet tilbyde et perspektiv og en række begreber, der muliggør en analyse af de nyansattes informationssøgning på tværs af praksisformer og i relation til meningsforhandling og deltagelsesmuligheder. Endelig åbnes der for en analyse af informationssøgning i relation til identitetsudvikling og den nyansattes vej frem mod kompetent deltagelse.

## 9 Informationspraksis

### 9.1 Indledning

At tildeles adgang til praksisfællesskaber indebærer adgang til information, viden og kompetence, men som vi har set tidligere, er en sådan adgang ikke givet for den nyankomne, men er noget, der løbende forhandles i praksis gennem deltagelse og meningsforhandling. Deltagelse og meningsforhandling har som vist betydning for de nyansattes læring. Ambitionen med dette kapitel er således at tydeliggøre, at også informationssøgning er relateret til deltagelsesformer og meningsforhandling i praksis.

Kapitlet er bygget op således, at jeg først præsenterer fire forskellige nedslag i meningsforhandlingen, der alle udtrykker aspekter af de nyansattes informationssøgning i relation til deres læring. Der er tale om fire nedslag, som jeg har valgt at arbejde med, og jeg udelukker dermed ikke, at man kunne have valgt andre. De fire nedslag i meningsforhandlingen er: 1) at søge information ved at spørge, 2) at observere, 3) at overhøre samtale, samt 4) at anvende trykte og elektroniske informationsressourcer. Det skal understreges, at de fire nedslag ikke er gensidigt udelukkende og derfor ofte også vil forekomme i kombinationer i praksis. Alle udtrykker de måder, hvorpå de nyansatte søger information for at lære at udføre deres arbejde, at afklare deres rolle og som støtte til deres udvikling af identitet og egen stil. Sagt med Wengers begreber handler det om den information, den nyansatte søger som støtte i processen med at udvikle sig fra legitim perifer deltager til kompetent deltager i praksis, og hvor forhandlinger om informationssøgningen og dens indhold er en del af meningsforhandlingen i samme proces.

De valgte nedslag i meningsforhandlingen, som jeg her arbejder med er dels inspireret af Lloyds nævnte måder at navigere i informationslandskabet på (se afsnit 3.4.1), og dels af McKenzies to-dimensionale model over informationspraksis som blev diskuteret tidligere i afsnit 4.3.2 (se også figur 7). Formålet med at anvende de udvalgte nedslag i meningsforhandlingen som indledende analysekategorier er netop, at analysen i sin første fase fokuserer på de nyansattes måder at søge information på. I analysens anden fase vil jeg udvide analysen ved at se på informationssøgning som indlejret i deltagelse og meningsforhandling og her trækkes der på analyserne fra kapitel 7 og 8 om henholdsvis læringslandskabet og den personlige læringshorisont.



Analysen bevæger sig således gennem de to faser fra en analyse af de valgte fire nedslag i meningsforhandlingen hen mod en analyse af disse i forhold til det valgte praksislæringsperspektiv og begrebsrammen.

Kapitlet rundes af med en tredje fase i analysen, hvor der med afsæt i den samlede analyse (i kapitel 7-9) formuleres et bud på en indholdsbeskrivelse af begrebet informationspraksis, og hvor jeg afslutningsvis præsenterer en analysemodel for informationspraksis, som udspringer af det valgte praksislæringsperspektiv.

## 9.2 Informationssøgning analyseret gennem fire nedslag i meningsforhandlingen

Studiet af de nyansatte salgsassistenter giver indblik i en række forskellige måder, hvorpå de nyansatte forsøger at få fat i den information der er nødvendig for at drive deres læreproces videre. De nyansattes informationssøgning er knyttet til deres deltagelse i praksis og foregår i praksis sammen med kollegaer, kunder samt gennem anvendelse af en række artefakter, som jeg her har indsnævret til det, jeg kalder henholdsvis trykte og elektroniske informationsressourcer.

### *9.2.1 At søge information ved at spørge kollegaer*

De nyansatte spørger deres kollegaer om hjælp og for at få gode råd og vejledning til hvordan de skal løse konkrete opgaver og besvare forespørgsler, samt hvordan de kan håndtere forskellige betjeningssituationer. De nyansatte har endvidere forskudte vagter, hvorfor den nærmeste kollega er den person, de aktuelt er på vagt med. Det sker for eksempel ikke så ofte, at de spørger butikslederne, og det skyldes, at butikslederne normalt ikke befinder sig i betjeningsområdet, men i stedet løser andre opgaver bagved.

At stille spørgsmål er også det, kollegaerne på salgsstederne normalt opfordrer de nyansatte til at gøre. Man er bevidst om denne måde at dele informationer på, men det at stille spørgsmål og give svar indebærer ofte mere end en hurtig udveksling af information. Der er nærmere tale om en kommunikationssituation, der rummer både dialog og handling. Som eksempel skriver Kasper i sin dagbog.

*”En kunde skulle have et erstatningskort for et tabt/stjålet Wildcard. Da jeg ikke lige kunne finde menuen i ROSA, spurgte jeg en kollega og fik svar på mit spørgsmål med det samme. Efter kunden var gået, fik jeg en forklaring og vist proceduren.”*

Alle de nyansatte søger information ved at spørge, men som Kasper beskriver, kobles dialogen med kollegaer meget ofte med den fysiske interaktion, hvor den nyansatte samtidig får vist eller demonstreret, hvordan opgaven eller problemet skal løses.

Når de nyansatte fremhæver det at søge information ved at spørge, er det som oftest fordi de i nogle situationer anser det for at være en hurtigere måde at få fat i den ønskede information på. De oplever, at det kan være hurtigere og lettere at spørge end selv at skulle finde frem til informationen ved for eksempel at søge i de trykte eller elektroniske informationsressourcer, som de har adgang til. Som Louise fortæller, kan det også skyldes, at de i begyndelsen af deres ansættelse ikke altid ved hvilken informationsressource de skal anvende:

*L: [...] man kan også godt spørge for meget, hvis det endelig er, og det må da også være irriterende for dem, men øh ... men tit, hvis man skal til at finde det i bøger osv. kan det for det første tage helt vildt lang tid at skulle finde det rigtige sted at slå op, fordi der er godt nok mange ting og sager af diverse konceptmapper og den slags [...] Så på den måde er den hurtigste vej bare at spørge (L, 2).*

Kasper giver samme begrundelse for at søge information ved at spørge, men fremhæver desuden, at når man spørger en kollega, så får man et svar i et sprog, der er til at forstå:

*K: Jeg vil helst spørge en anden, det er hurtigere end at skulle sidde og slå det op. Men er der et tidspunkt, hvor jeg sidder alene, jamen, så er jeg da nødsaget til at bruge for eksempel Odin, vores on-line portal, til at søge informationer på. Det har ikke været tilfældet endnu, men jeg ved da, at den er der, jeg ved, den fungerer, og jeg læser da også hyppigt derinde de informationer, vi får. Så jeg læser den da og ser, hvad de siger, men jeg vil hellere spørge en medarbejder, må jeg indrømme, i stedet for at bruge den. Det er hurtigere, og det er nemmere. Og så får jeg det forklaret i et sprog, som jeg kan forstå, for jeg synes meget tit, at de tekster, vi får tilsendt, ikke er skrevet i et sprog, som almindelige mennesker kan læse (K, 2).*

Som Kasper beskriver, kan det ske, at de nyansatte er alene på vagt, og så er det godt at vide hvor man kan finde de rigtige informationer. Det hænder dog i begyndelsen af deres ansættelse, at flere af de nyansatte prøver at stå med et problem, de ikke selv kan løse, og hvor løsningen for dem har været at ringe til en kollega på en anden station og spørge om hjælp.

Andreas har et lidt andet syn på det med at spørge og synes, at det let kan udvikle sig til en dårlig vane at spørge hele tiden i stedet for at prøve at finde ud af det selv:

*A: Og det skal man ikke blive vant til, at spørge for meget. For eksempel spørger man hele tiden, så lige pludselig spørger man også om de ting, man selv er sikker på, men skal bare lige have bekræftet, at man siger det rigtigt. Man skal være mere selvsikker og tro på, at den viden, man har er den rigtige, og okay, hvis der er noget, man ikke er sikker på, så kan man jo slå det op eller prøve at finde ud af det (A, 4).*

For Andreas er det qua hans oplevelser med at modtage forkerte svar fra kollegaerne, nemlig vigtigt at lære at søge information selv for derigennem at blive uafhængig af kollegaerne. Set fra hans perspektiv er det uholdbart kun at anvende kollegaerne som informationsressourcer, for så kan informationen godt blive lidt ”slidt”, som han udtrykker det:

*A: [...] det med at finde ud af tingene selv. At man selv skal gå til kilden og få informationen, fordi når man få noget at vide af nogen, der har fået det at vide af en anden, så bliver informationen lidt slidt hen ad vejen. Så kan det være, man får det forkerte at vide (A, 4).*

Alle de nyansatte spørger, men i forbindelse med mine observationer kunne jeg konstatere, at de delte sig i to hovedgrupper med hver sin tilgang til det at spørge. Den ene gruppe bestod af de nyansatte, der ret hurtigt stillede spørgsmål til kollegaer, når de stødte på opgaver eller problemer, de ikke kunne løse selv, og den anden gruppe bestod af de nyansatte, der ofte først prøvede at finde svar og løsninger selv, og derfor først spurgte, når de måtte erkende, at de ikke kunne finde ud af det. Andreas hører som vi kan se til den sidste gruppe. Uanset hvilken type ”spørger” som de nyansatte synes at være, er deres muligheder for at stille spørgsmål stadig underlagt den lokale meningsforhandling.

At stille spørgsmål er dog ikke begrænset til problem- eller opgaveløsning, men sker også, når de nyansatte søger information om deres rolle og om grænserne for, hvad de kan/skal gøre som sælgere. Da værdier og normer for salg og service ikke nødvendigvis er ekspliciteret, og som vi i øvrigt har set, heller ikke nødvendigvis er de samme på tværs af praksisformer, kan de nyansatte i flere tilfælde med fordel tilegne sig viden om at sælge ved at observere deres kollegaer.

### 9.2.2 At søge information ved at observere kollegaer

Den information, de nyansatte får ved at observere kollegaer, handler om måder at gribe opgaver og betjeningssituationer an på, men den handler også om identitet og mulige måder at være salgsassistent på. De nyansatte bruger andre personer til både implicit og eksplicit at udforske mulige identiteter for med tiden at kunne finde deres egen plads i fællesskabet og udvikle deres egen stil. Derfor hænger det at observere kollegaer tæt sammen med identitetsudvikling, og afsnittet kan således ses i forlængelse af afsnit 8.5.1 om identifikation og rollemodeller. Her så vi blandt andet, at Anne opelvede en af sine mandelige kollegaer som en rollemodel, og at han herigennem fungerede som en informationsressource, hun havde særlig tillid til.

Ved at observere får de nyansatte adgang til det Lloyd (2004) betegner som kropslig og social information. De får indblik i, hvad kollegaerne ”gør” i det fysiske og sociale rum, og anvender det i deres egen læreproces. Anne fortæller, at hun eksplicit observerer sine kollegaer for at lære af dem:

*An: [...] jeg har også opdaget, at jeg holder enormt meget øje med de andre, med hvordan de gør, hvordan de løser problemer. Ikke for at sladre eller noget, men simpelthen for at lære af, hvad de gør (An, 3).*

At søge information gennem observation er særlig anvendeligt i forhold til at lære at sælge og i forhold til at finde ud af, hvordan man yder service, mener Kasper:

*K: [...] det er en god informationskilde til, hvordan man evt. kan yde mersalg eller yde bedre service (K, 4).*

De nyansatte lærer i disse situationer ikke kun ved at observere deres kollegaers adfærd, men i lige så høj grad ved at iagttage kundens respons i situationen. Andreas formulerer det således:

*A: Som jeg sagde før, man lærer gennem sine oplevelser, og den forskellige respons man får, og så videre. Når man nu er flere på arbejde, så kan man også se på den respons ens kollegaer får, og de oplevelser, de får, og så lærer man jo mere. (A, 4)*

Anne peger på, at man kan finde ud af, hvad ”der virker”, ved at observere kollegaerne:

*An: Jeg ved ikke, om man kan sige, at man ser op til dem, men man ser efter, hvordan de andre gør. Jeg tror, både bevidst og ubevidst, og hvis de andre yder den service og bruger de fem S'er mere eller mindre, så gør man det også automatisk selv, fordi man kan, altså ... jeg kan se, at det virker, så hvorfor ikke prøve det af ligesom, når de andre gør det (An, 4).*

Ved at observere kollegaerne kan de nyansatte også få information om, hvilke værdier og normer for service kollegaerne signalerer i kundebetjeningen, og om hvor grænserne går for, hvordan man kan opføre sig over for kunderne. Og omvendt, det vil sige hvor meget kollegaerne vil tolerere fra kundernes side. Lise fortæller, at hun observerer sine kollegaer for at finde ud af, hvilke grænser der er i forhold til den måde man kan omgås kunder på:

*Li: Men jo, jeg lagde da mærke til, hvordan de andre gør, og sådan noget med at lave sjov med kunderne, der skal man også lige finde ud af, hvor meget man kan tillade sig og sådan noget. Og der lægger jeg da også mærke til, hvad de andre, altså, hvor meget fis de laver med kunderne (Li, 2).*

Der er endvidere noget, der tyder på, at den måde, de nyansatte observerer på, samt den information, de får ud af at observere, ændres over tid. Man kan sige, at formålet med at observere ændres i takt med, at de nyansatte ændrer deres deltagelse i praksis. Louise beskriver, hvordan hun har brugt observation fra starten af sin ansættelse og så frem til nu (fem måneder senere), hvor hun oplever, at hun har ændret sin position fra at være ny til at høre til blandt de mere erfarne:

*I: Observerer du nogen gange dine kollegaer?*

*L: Det gør jeg meget. Og især i starten. Altså, hvordan de gjorde ting, hvordan de brugte computeren eller [...] Det gør jeg måske ikke så meget mere, fordi nu har jeg sådan mine egne rutiner og sådan noget, men jeg kan godt, sådan, hvis der er nogen der gør noget, jeg synes er smart, overtage ideen, eller hvad man skal sige (L, 4).*

Louise observerer fortsat sine kollegaer, men det virker, som om hun senere i forløbet gør det mere selektivt. Jakobsen (2003, s. 160) ser observation og brug af rollemodeller som et resultat af den nyansattes selvtillid. Jo mere selvtillid, jo mere frit anvendes observation og brug af rollemodeller. Man kan således antage, at de nyansatte i

begyndelsen af deres ansættelse observerer bredt og alsidigt, men at de i takt med at de finder sig til rette i jobbet, bliver mere selektive i forhold til, hvem de observerer, samt at de i højere grad efterspørger information, der støtter deres udvikling af en personlig stil.

#### 9.2.3 *At søge information ved at overhøre en samtale*

I lighed med observation kan de nyansatte tilegne sig relevant information ved at overhøre samtaler mellem kollegaer eller mellem kollegaer og kunder. Flere af de nyansatte angiver i deres dagbøger at de har fået information ved at overhøre samtaler, som eksempelvis Sissel:

*I: Du har skrevet, at du indimellem har overhørt samtaler?*

*S: Det er bare tit, jeg lytter, hvis der nu kommer nogen og spørger, så lytter jeg da lige efter, hvad det er, de svarer, fordi jeg tænker, at jeg selv kan bruge det på et andet tidspunkt (S, 3).*

Maria angiver også, at hun overhører samtaler og bruger den information til at få ”fyldt huller” i sin viden ud:

*M: Helt sikkert. Så sent som lige her før jeg tog på ferie, der var der en episode med en der skulle betale en bøde. Og jeg har aldrig lavet en bøde før. Øh, og så hørte jeg bare i min øresnegl, at han [kunden] skulle betale en bøde, og så gik jeg så over, og så ham [kollegaen] over skulderen, fordi det kan jeg jo også lære noget af (M, 3).*

#### 9.2.4 *At søge information i trykte og elektroniske informationsressourcer*

Da de nyansatte salgsassistenter i denne undersøgelse har adgang til en lang række af trykte og elektroniske informationsressourcer, som de forventes at anvende i deres arbejde, har jeg fundet det relevant at lade min undersøgelse omfatte disse. Tidligere studier af nyansattes informationssøgning har, som nævnt i kapitel 3 primært fokuseret på interpersonel informationssøgning, og derfor har vi med undtagelse af Lloyds (2004, 2009) studier ikke megen viden om betydningen af trykte og elektroniske informationsressourcer i forhold til nyansattes læring.

I dette afsnit vil jeg således belyse, hvordan de nyansatte anvender disse ressourcer i forbindelse med deres læreproces, hvilket også indebærer et indblik i, hvorledes de

nyansatte lærer at bruge og søge information i disse informationsressourcer, da det kan ses som et nødvendigt element i det at lære at udføre arbejdet.

Nedenfor gives en oversigt over de hyppigst forekommende trykte og elektroniske informationsressourcer, som de nyansatte anvender til at søge information i. Der er tale om de informationsressourcer, som de nyansatte igennem dagbøger og interviews selv angiver, at de anvender. De har således adgang til flere både trykte og elektroniske ressourcer end de angivne, men da de nyansatte i undersøgelsesperioden kun sjældent eller aldrig nævnte eller anvendte disse, er de ikke medtaget i oversigten.

<b>Trykte informationsressourcer</b>	<b>Interne elektroniske ressourcer</b>	<b>Eksterne elektroniske ressourcer</b>
Personbefordringsreglementet (PR)	Personbefordringsreglementet (PR)	HUR's hjemmeside (nu Movia)
Koncepthåndbogen	DSB's hjemmeside	Kraks hjemmeside
Planogrammer	DSB's intranet	
Zonekort	Rejseplanen	
DSB's pjecer og informationsfoldere	Sælgerportalen ODIN (findes på intranettet)	
	Byens Puls	
	E-mail	
	ROSA (billetsystemet)	

**Tabel 1. Oversigt over trykte og elektroniske informationsressourcer**

Det er oftest elektroniske informationsressourcer, de nyansatte konsulterer, når de mangler viden om, hvordan de bør handle i bestemte situationer. Det drejer sig i nævnte rækkefølge om PR, ODIN, DSB's hjemmeside og så deres personlige e-mail. Hvilke ressourcer de nyansatte anvender, og hvordan de anvender dem, afhænger, som jeg vil uddybe i afsnit 9.4.1, af den lokale meningsforhandling. PR er også en vigtig informationsressource for både de nyansatte og mere erfarne salgsassistenter, da det er det regelgrundlag, de alle arbejder på. PR er tilgængelig i elektronisk form på salgsstederne, og da den hele tiden opdateres, får de nyansatte at vide på salgsuddannelsen, at de i deres arbejde skal anvende den elektroniske udgave. Den trykte udgave er kun til studiebrug. Anvendelsen af PR er, som Louise her fortæller, ofte også noget, der sker i dialog med de mere erfarne kollegaer, hvor man i fællesskab søger svar på spørgsmål om gældende regler:

*L: Jeg bruger PR, men ikke dagligt. Altså, hvis der er noget, jeg er i tvivl om, så bruger jeg den. Det er tit og ofte sådan noget med, at vi indbyrdes her på stationen [taler om] "hvordan er det nu lige det er?", og så slår vi sammen op, og så står vi fire mennesker ved computeren og slår op i PR (L, 3).*

Som vist i kapitel 7, får PR for nogle af de nyansatte en særlig betydning i forbindelse med den lokale forhandling om reglernes fortolkning. Informationssøgning i PR er således allerede blevet belyst som værende en del af meningsforhandlingen i og på tværs af praksis.

De nyansatte anvender ODIN, DSB's hjemmeside og deres e-mail til at hente information om drift, salg, kontaktoplysninger på andre salgssteder eller andre kollegaer. Det handler igen om at holde sig opdateret og ajour, men i højere grad for ens egen skyld, så man ved hvad der sker i virksomheden. Maria fortæller herom:

*M: Intranettet bruger jeg også meget med hensyn til information for os som medarbejdere, og se om der er noget nyt eller noget spændende [...] vi skal være opmærksomme på (M, 3).*

Igen ser vi, at selvstændighed er noget, der tilstræbes blandt nogle af de nyansatte. Maria fremhæver, at hun synes, det er vigtigt at kunne finde frem til relevante informationer selv. Det er nødvendigt for at kunne klare sig i jobbet, at man kan agere selvstændigt for eksempel på de vagter hvor man er alene. Hun vil ikke være afhængig af andre og prøver derfor at lære at finde sine informationer selv:

*M: [...] jeg tror, det er fordi, at jeg gør så meget brug af hele det it-system, de har, fordi jeg synes det er knaldgodt, og jeg synes, at det er rigtig godt at søge information i. Og jeg synes, at det er nyttigt. Så det jeg har haft brug for at vide, det har jeg selv slået op. Også fordi, at et eller andet sted så har vi jo også travlt, og så kan det godt være lidt generende at hele tiden at komme og spørge, og så kan jeg godt li' at prøve at finde ud af tingene selv nogle gange. Så vidt muligt i hvert fald (M, 3).*

Også Lise giver i sin dagbog et eksempel på, hvordan hun på eget initiativ har søgt information for at løse en opgave:



*”Jeg skulle fylde køler op, og det så forkert ud i mine øjne. Derfor fandt jeg planogram-mappen frem og rettede det. Det vil sige, at jeg selv fandt svaret ved slå op i et af vores ”opslagsværker”.*

Det er nødvendigt, at de nyansatte lærer, hvilke trykte og elektroniske informations-, ressourcer der er til rådighed, samt hvornår og hvordan de bruger dem. Nogle informationsressourcer introduceres de til under salgsuddannelsen, mens de først lærer andre rigtig at kende ude på salgsstederne. Det er dog først i praksis, at de nyansatte gennem deltagelse og meningsforhandling lærer at anvende de forskellige informationsressourcer, det vil sige lærer, hvordan systemerne virker, samt får styr på hvilke typer information de kan finde i de forskellige mapper, systemer og portaler. Man kan i lighed med den måde, de nyansatte lærer at sælge på, sige, at de nyansatte på salgsuddannelsen opnår viden *om*, at der eksisterer forskellige relevante informationsressourcer (som man forventer, at de anvender), men at det først er ude på salgsstederne, at de nyansatte lærer, *hvorvidt, hvornår og hvordan* de skal anvende disse ressourcer.

### 9.3 Delopsamling

Nedenstående oversigt opsummerer de fire valgte nedslag i meningsforhandlingen og giver eksempler på, hvilken information de nyansatte søger at få adgang til herigennem.

Valgte nedslag i meningsforhandlingen	Giver for eksempel den nyansatte information om:
At spørge	<ul style="list-style-type: none"><li>• Regler og procedurer</li><li>• Legitim sælgeradfærd</li><li>• Lokalt forhandlede måder at gøre ting på</li><li>• Værdier og normer for salg og service</li><li>• Hvordan man sælger</li><li>• Mulige identiteter og “stile”</li><li>• Nyheder for at kunne holde sig opdateret</li></ul>
At observere	
At overhøre samtale	
At søge i trykte og elektroniske informationsressourcer	

Tabel 2. Oversigt over de valgte nedslag i meningsforhandlingen

Det skal understreges, at der ikke skelnes skarpt mellem den information, de nyansatte får ved for eksempel at spørge i forhold til at observere. Til gengæld kan man sige, at det at spørge og observere giver adgang til en mere kropslig funderet viden, som de trykte og elektroniske informationsressourcer ikke giver mulighed for. At udvikle sig til en kompetent deltager omfatter som nævnt både at vide noget *om* salg, men i høj grad også at vide, *hvordan* man sælger. De nyansatte søger i praksis netop ofte efter information, der kan støtte deres læring af *hvordan*. De søger information for at lære hvordan de kan sælge produkter, hvordan de kan søge og formidle information til kunderne, hvilken sælgeradfærd der er passende og ønskværdig, og i relation hertil også hvilken faglighed og identitet som salgsassistent i DSB S-tog der er mulig. Vi kan dog ikke ud fra ovennævnte tabel sige noget om, hvilke betingelser der eksisterer for de nyansattes informationssøgning i praksis, herunder hvilken betydning deltagelse og meningsforhandling har for den værdi, informationssøgningen tillægges i praksis, samt for den måde, informationssøgningen praktiseres på. En analyse af udvalgte nedslag i meningsforhandlingen kan derfor ikke i sig selv udgøre en afdækning af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet, da den ikke giver os en forståelse af informationssøgningens indlejring i, og kobling til deltagelse og meningsforhandling i praksis. Her må vi vende os mod analyserne i kapitel 7 og 8 og udvide analysen af de nyansattes informationssøgning ved at iagttage denne udfra det samlede praksislæringsperspektiv.

#### 9.4 At søge information som deltagelse og som noget forhandlet i praksis

I et praksislæringsperspektiv handler det ikke alene om, hvor eller hos hvem de nyansatte søger information. Ej heller hvilken information de søger efter. Med det valgte praksislæringsperspektiv må informationssøgningen i stedet analyseres som en del af meningsforhandlingen i, om og på tværs af praksis. Information må omsættes, forhandles og fortolkes igennem meningsforhandling for at blive af værdi i praksis, og det sker løbende i en bevægelse mellem deltagelse og reifikation. Meningsforhandling og deltagelse hører sammen, og derfor må informationssøgning også forstås gennem de måder, hvormed den kan kobles til relevante deltagelsesformer i praksis.

##### 9.4.1 Informationssøgning som en del af meningsforhandlingen

I afsnit 7.5 om forhandlinger om faglighed viste jeg at der særligt i de selvstændige billetsalg er tradition for, at medarbejderne hele tiden holder sig opdateret med den nyeste information, da det er en forudsætning for at kunne fastholde et højt

serviceniveau over for kunderne. Det at holde sig opdateret anser jeg for at være en kontinuerlig læreproces for både nye og mere erfarne salgsassistenter. I de selvstændige billetsalg er der ingen tvivl om at det at søge information for at udvikle sin viden som sælger anses for at være kompetent adfærd blandt de erfarne medarbejdere. Som vi så, er det at søge information for at holde sig ajour en del af meningsforhandlingen omkring, hvad der anses for at være kompetent deltagelse i den konkrete praksis. Fagligheden er et symbol med stor betydning for den serviceorientering, der eksisterer i det selvstændige billetsalg. Vi så derfor også, at der gøres en del for at de nyansatte tilegner sig denne faglighed.

Det er således vigtigt, at de nyansatte salgsassistenter lærer, hvor, hvornår og hvordan de kan finde den information, som er relevant for deres udvikling til kompetente deltagere. Som det også fremgik af afsnit 7.5 handlede det at søge information for at holde sig ajour ikke kun om at kunne give kunden korrekte svar, men i lige så høj grad om at kunne levere en service, som man som salgsassistent kan identificere sig med. Nedenstående uddrag fra mit tredje interview med Andreas kan illustrere, hvorledes Andreas kobler det at holde sig ajour med en identitet som salgsassistent som han kan stå inde for. Andreas og jeg taler her om mine observationer (og om hans dagbog), hvor jeg har noteret mig at han dagligt anvender Internettet, Intranettet samt tjekker sin mail for at søge efter nye informationer:

*I: Jeg vil gerne spørge dig om de systemer, du bruger dagligt, og om det primært er i forbindelse med kundebetjening, at du bruger dem?*

*A: Nej, også af egen interesse.*

*I: Kan du give nogle eksempler?*

*A: Om alt nyt, og så er jeg selvfølgelig interesseret i at finde opdateringer på ROSA om nye slags billetter og for at se, om der kommet andet end det jeg er vant til.*

*I: Du bruger dem til at ajourføre dig?*

*A: Ja, nemlig.*

*I: For at vide hvad der foregår?*

*A: Ja, man skal jo helst være opdateret. Selv om der ikke er behov for det, så går jeg hver dag ind og kigger.*

*I: Er det så fordi, du muligvis kan få brug for det i forbindelse med kundebetjening?*

*A: Ja.*

*I: Men som jeg forstår det, så handler det også om at du synes, det er vigtigt, at du ved, hvad der foregår i den virksomhed, som du repræsenterer?*

*A: Ja, lige præcis.*

*I: Så det rækker ud over dit behov for at kunne klare en given kundebetjening?*

*A: Ja, det gør det (A, 3)*

Som vi så ovenfor, lærer de nyansatte af deres kollegaer og søger bevidst information om sælgerrollen ved at spørge og observere kollegaer. Kollegaernes holdninger til det at opsøge information for at holde sig fagligt ajour betyder en del for, hvordan de nyansatte udvikler holdninger til jobbet som salgsassistent. Det påvirker den nyansattes opfattelse af sig selv som sælger og bidrager dermed til udviklingen af en identitet som salgsassistent i DSB S-tog. Af betydning i denne sammenhæng er også, i hvilket omfang de nyansatte identificerer sig med kollegaer, og om de anvender en eller flere kollegaer som rollemodeller. Kollegaernes holdninger til, hvad god og kvalificeret service er påvirker den nyansattes opfattelse af samme og dermed også vedkommendes indlæring af nogle af de krav der stilles til sælgerrollen. Desuden virker kollegaernes holdning til betydningen af at holde sig opdateret ind på meningsforhandlingen om, både hvor (det vil sige hvilke ressourcer der anvendes), og hvor ofte man søger efter information. Vi så således i eksemplet med Kasper og Alice (se afsnit 7.3), at Alice ønskede at lære Kasper at anvende pjecer og informationsfoldere i salgsarbejdet, og at Kasper reagerede med at svare, at den type af information kunne man vel lige så godt søge elektronisk, for eksempel i ODIN. Kasper modsætter sig således ikke kravet om, at han skal holde sig opdateret, men godtager heller ikke uden videre hvilke informationsressourcer der skal anvendes, da det at søge i de elektroniske ressourcer for ham er et relevant alternativ. Han argumenterer for retten til at gøre tingene på sin egen måde inden for rammerne af de vedtagne normer og værdier, samt den eksisterende servicekultur, og han lykkes i et vist omfang med at udvide rammerne for sin egen deltagelse. Kaspers historie er et eksempel på hvordan meningsforhandlingen hele tiden bidrager til konstruktion og rekonstruktion (eller transformation) af praksis.

I det selvstændige billetsalg er Kasper som sagt ikke i tvivl om, at kollegaerne bruger tid på at søge information for at holde sig opdateret.

*I: Ser du dine kollegaer bruge tid på at sætte sig ind i nye køreplaner og lignende?*

*K: Ja, det synes jeg i hvert fald. Altså, det er jo nødvendigt, at vi ved præcis, hvad der skal ske, for eksempel i forbindelse med prisernes stigning, og at der er lavet om på nogle køretider, og om linjer [S-togs linjer] rent faktisk kører. Det er man jo nødt til at sætte sig ind i, fordi ellers kan vi jo ikke yde den optimale service. Så det virker, som om at det er fuldt acceptabelt for alle (K, 3).*

Kasper peger endvidere på, at det at søge information er en fælles værdi, og at der eksisterer en form for kollegial supervision, der sikrer, at det overholdes:

*K: [...] Men det er jo kun bedre, at man ligesom fra starten af er enige om, at det her, det er bare noget, man skal gøre. Og så er det ligesom de andre også lige siger, hvis man nu har misset en eller anden information: "Husk nu lige...". Så det synes jeg er positivt (K, 3).*

At søge information er endvidere noget, der sker i fællesskab mellem nye og erfarne salgsassistenter. Som vi så ovenfor, fortalte Louise om, hvordan hun og kollegaerne i fællesskab søger i PR for at få svar på gældende regler, som de er i tvivl om. Sissel giver nedenfor et lignende eksempel på, hvorledes man i fællesskab læser ny salgsinformation:

*I: Har du nogen fornemmelse af, hvad dine kollegaers holdning er til at søge information?*

*S: Jeg tror da, at de synes, det er vigtigt. Altså, hvis der sker et eller andet, så kan vi da godt finde på at printe noget salgsinformation ud og så læse det alle sammen eller læse de brochurer, der kommer (S, 3).*

Det viste sig dog, at der på salgsstederne eksisterer forskellige normer og værdier vedrørende salg og service. Hvor det nogle steder er en selvfølge, at man som forudsætning for et højt serviceniveau sørger for at holde sig opdateret ved aktivt at søge information, er det andre steder ikke noget, man taler så meget om. Sådan er det der hvor Andreas og Hanne arbejder. Som vi har set tidligere, er man i den Kort&Godt-butik, hvor Andreas er ansat, mere fokuseret på salg end på service, og Andreas oplever således ikke, at hans kollegaer ligefrem sætter en ære i at holde sig opdateret:

*I: [...] hvordan oplever du egentlig dine nærmeste kollegaers holdning til det med at søge information? Hvordan agerer de i forhold til dig – hvordan ser du på deres måde at gå til informationssøgning på?*

*A: Der er nogen, som slet ikke går ind og læser nye salgsinformationer og den slags. Kun efter behov, hvis der kommer en kunde og spørger efter noget, så lige pludselig skal de finde det. Der er også dem, der bruger den gamle udgave af PR, det er nemlig en papirudgave, og det må vi jo ikke længere. Vi skal bruge den på Internettet, som bliver fuldt opdateret hele tiden (A, 3).*

Andreas føler sig udfordret på sin faglighed, når nogle af hans kollegaer tilsyneladende har et mere ad hoc-baseret forhold til det at holde sig opdateret, end han har. Han oplever at han har en anden opfattelse af hvad en kompetent salgsassistent er. Andreas forsøger at åbne for meningsforhandlingen om, hvad god og korrekt service er, for at mindske afstanden mellem den personlige erfaring og den socialt definerede kompetence, men det lykkes som sagt ikke, og han ender med at forblive i en perifer position i fællesskabet. Som en del af sin deltagerbane udvikler han sine egne måder at søge information på, hvor han bevidst går uden om de nærmeste kollegaer og i stedet forsøger at finde de nødvendige informationer via de øvrige tilgængelige ressourcer eller ved at spørge kollegaer, der er ansat andre steder i virksomheden.

Der hvor Hanne er, er kollegaerne heller ikke særlig optaget af informationssøgning:

*I: [...] det der med at søge information, det er ikke noget, de omtaler som vigtigt og nødvendigt?*

*H: Nej, umiddelbart synes jeg det ikke. Nej.*

*I: Det er ikke noget, I taler om?*

*H: Nej (H, 3).*

Eksemplerne ovenfor viser, at den igangværende meningsforhandling i praksis omkring salg og service på de forskellige salgssteder resulterer i, at der eksisterer forskellige holdninger til, hvor og hvor ofte man søger information for at holde sig opdateret. Hvad kompetent deltagelse er, er noget, der forhandles om i praksis og vi kan se, at det medfører, at der eksisterer divergerende opfattelser af, i hvilket omfang informationssøgning anses for at udgøre et aspekt af kompetent deltagelse i praksis.

#### 9.4.2 Informationssøgning mellem reifikation og deltagelse

Informationssøgning som noget forhandlet placerer informationssøgningen mellem reifikation og deltagelse. Begreberne reifikation og deltagelse hører sammen. De to begreber er både forskellige og komplementære, hvilket betyder at de er afhængige af hinanden. Reifikation er abstraktioner, der først får mening, når de kobles til deltagelse. Omvendt er produktionen af reifikation afgangende for den meningsforhandling, der fastlægger og samler forskellige deltagelsesformer i praksis.

Mange informationsressourcer kan ses som reifikation af praksis. Reifikation rummer manifestationer af den til enhver tid igangværende meningsdannelse og fungerer som fokuspunkter for meningsforhandlingen. Hvis vi for eksempel vender

tilbage til PR, er det en ganske central informationsressource for såvel nyansatte som erfarne salgsassistenter. Samtidig kan PR betragtes som en reifikation af billetsalgspraksis. PR er ikke udviklet lokalt, og som Wenger siger er det almindeligt, at praksisfællesskaber må forholde sig til og indoptage reifikationer de ikke selv har produceret. Sådanne reifikationer må tilegnes lokalt, og det sker også igennem meningsforhandling. Derfor bliver PR, som vi så det i kapitel 7, forhandlet lokalt på de enkelte salgssteder. Det vil sige fortolket og omsat med små variationer i den lokale praksis. Vi hørte for eksempel ovenfor, hvordan Louise og hendes kollegaer i fællesskab samles om at søge svar på spørgsmål om gældende regler i PR. Det peger på at PR, ikke bare forstået som en informationsressource, men i betydningen en reifikation, i sin anvendelse i praksis er underlagt den lokale meningsforhandling om dens indhold. Det er i fællesskabet mellem nye og erfarne, at man diskuterer, ”hvordan er det nu lige, det er ” (jf. Louises udtalelse citeret ovenfor i afsnit 9.2.4), og informationssøgningen bliver en del af den løbende forhandling om, hvordan salgsassistenter skal tolke og udmynte reglerne i praksis. Både informationsressourcer og det at søge information kan således ikke ansues som neutrale artefakter eller processer og kan derfor heller ikke forstås eller praktiseres uafhængigt af de værdier, normer og meningsforhandling, der eksisterer i den konkrete praksis.

På den ene side er der altså tale om, at informationssøgning bidrager til den lokale forhandling af, hvad der er kompetent deltagelse, men på den anden side er der samtidig tale om, at ”meningen” med at søge information skabes gennem deltagelse, hvor informationen omsættes til en deltagelsesidentitet. Vender vi igen tilbage til faglighed som symbol og ser informationssøgningen i relation hertil, kan man på den ene side sige at informationssøgning er et element af denne faglighed forstået som kompetent deltagelse, men på den anden side kan man samtidig se at informationssøgning som et udtryk for faglighed først giver mening for den nyansatte, efterhånden som den omsættes og tilpasses en deltagelsesidentitet (og en egen stil).

#### *9.4.3 Informationssøgning som deltagelse*

Adgang til information uden forhandlingsmulighed kan medvirke til at forstærke de fremmedgørende virkninger af ikke-deltagelse. De nyansatte har grundlæggende ikke meget ud af at få lange forklaringer på reglerne for udstedelse af pendlerkort uden samtidig at få en oplevelse af, i hvilke situationer disse regler kan blive aktuelle og hvordan de skal praktiseres. Vi kan ikke bruge informationen medmindre den kan kobles til vores deltagelse, og uden meningsforhandling kan informationen ikke omsættes til en deltagelsesform. Wenger udtrykker det således:

”Det, der gør information til viden – det, der gør den kvalificerende – er den måde, hvorpå den kan integreres i en deltagelsesidentitet. Når information ikke udvikles til en deltagelsesidentitet, forbliver den fremmed, fragmenteret, ikke-negotiabel. Det er ikke bare det, at den er løsrevet fra anden relevant information, men at den ikke kan omsættes til en måde at være i verden på, der er tilstrækkelig sammenhængende til at blive iværksat i praksis. Viden i praksis vil derfor sige at have en bestemt identitet, således at informationen opnår en deltagelsesforms sammenhæng” (Wenger 2004, s. 252).

Hvad angår de nyansatte, kombineres det at søge information ved at spørge eller at observere kollegaer ofte med fysisk interaktion, hvor den nyansatte først får vist en procedure og så i forlængelse heraf normalt prøver selv. Det er tilsyneladende ikke tilstrækkeligt at søge information for at lære – informationen må derimod samtidig omsættes til en deltagelsesform i praksis. Den information, de nyansatte får ved at spørge eller observere må altså med Wengers begreber omsættes gennem deltagelse i praksis for at blive til viden.

I kapitel 8 viste jeg, hvordan læring kan ses som ændringer i de nyansattes position og deltagelse i praksis. Her antydes, at de nyansattes informationssøgning ændres i takt med, at deres deltagelse ændres. I eksemplet med Louise så vi, hvordan hun oplevede, at hendes position efter 5 måneders ansættelse havde ændret sig, så hun var begyndt at betragte sig selv som tilhørende gruppen af mere erfarne medarbejdere. Vi ser samtidig hvordan hun beskriver, at hun ikke længere observerer sine kollegaer helt så ofte, som hun gjorde i begyndelsen af sin ansættelse. Hun giver udtryk for, at hun nu har fået egne rutiner, hvilket kan ses som et led i hendes udvikling af en egen stil. Når hun søger information ved at observere, sker det nu mere selektivt, men stadig i relation til hendes udvikling af en deltagelsesidentitet.

I kapitel 8 beskrev jeg endvidere deltagerbanerne for Kasper, Sissel, Andreas og Hanne. Med afsæt i de fire personers egne perspektiver for deres deltagelse inddelte jeg dem i to grupper, som bestod af Kasper og Sissel, der blev beskrevet som værende ”på gennemrejse”, og Andreas og Hanne, der havde et ”karrierespæktiv”, idet de begge forestiller sig en videre ansættelse inden for virksomheden DSB S-tog. Ser vi på de nyansattes informationssøgning som en del af deres deltagerbane, kan der anes konturerne af et mønster. Således kan vi se, at Kasper og Sissel, der er på gennemrejse, begge til en vis grad får forhandlet sig frem til en plads i forhold til den serviceorientering, der eksisterer i de selvstændige billetsalg, og dermed også udvikler



deres informationssøgning i overensstemmelse med det eksisterende repertoire for meningsforhandling på de pågældende salgssteder. Andreas derimod udvikler sine egne måder at søge information på, der som en del af hans deltagerbane bryder med den betydning, informationssøgning tillægges som kompetent deltagelse i den pågældende praksis. Set ud fra hans karrierespæktiv er dette en del af hans overlevelsesstrategi, indtil andre muligheder for deltagelse viser sig.

Endelig er der Hanne, hvis perspektiv også peger i retning af videre karriere. Hendes deltagelse er dog i de første måneder præget af frustrationer over arbejdsopgaverne og den manglende mulighed for at få lov til at sælge. Da hun ofte tilbringer dagene med at rydde op på lageret i kælderen, søger Hanne ikke information dagligt. Men hendes ønske om en fremtid i DSB S-tog ser ud til at drive hende frem mod at skubbe til meningsforhandlingen og derigennem skabe rum til, at hun med tiden kan få mere tid til billetsalg og kundebetjening. De nyansattes perspektiv og deltagerbaner synes således at rumme forskellige forhandlinger om informationssøgning.

Læring er ikke blot en ophobning af færdigheder og information, men en tilblivelsesproces, som Wenger siger (ibid., s. 246). Dertil kan vi tilføje, at informationssøgning i arbejdslivet, i et praksislæringsperspektiv, ikke kan anskues som en selvstændig aktivitet der foregår i relation til udførelse af arbejdsopgaver. Derimod kan vi se, at informationssøgningen udgør en væsentlig del af de nyansattes bestræbelser på at etablere, udvikle samt vedligeholde et tilhørsforhold til praksis, således at de kan udvikle sig til kompetente deltagere.

## 9.5 Informationspraksis – et begreb og en analysemodel

I kapitel 4 foreslog jeg begrebet informationspraksis som en benævnelse for den samlede analyse af informationssøgning ud fra det valgte praksislæringsperspektiv. Jeg vil i dette afsnit vende tilbage til begrebet, og på baggrund af analyserne i kapitel 7-9 på ny diskutere, hvad vi kan forstå ved informationspraksis i et praksislæringsperspektiv.

I perspektivet praksislæring bliver det en central pointe, at de nyansattes informationssøgning foregår og udvikles gennem deltagelse og meningsforhandling i og på tværs af praksisfællesskaber (Moring, 2006, 2009). Igennem de foregående kapitlers analyse af de nyansattes læring og informationssøgning har jeg vist, hvordan de nyansattes læring er et resultat af et komplekst samspil imellem forskellige praksis- og

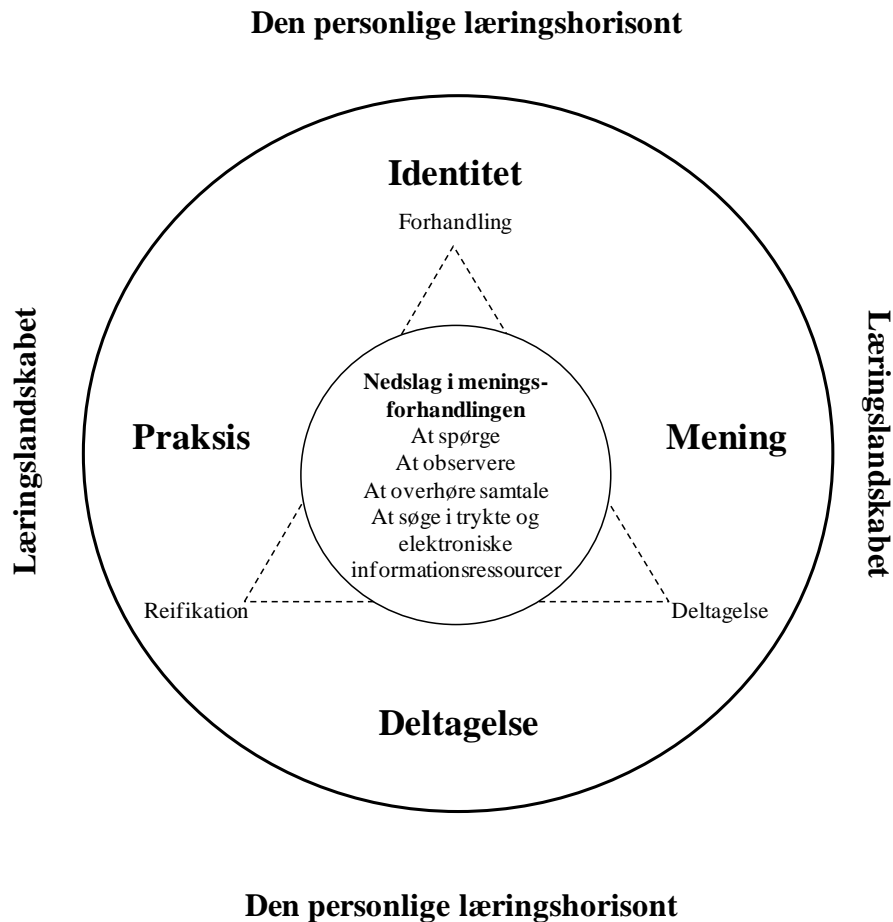
deltagelsesformer og så meningsforhandling. De nyansattes informationssøgning flettes ind i dette samspil og indgår både i og bidrager til forhandlingerne om, hvad der kendetegner kompetent deltagelse i praksis. Informationssøgning er knyttet til både meningsforhandling og deltagelse og må derfor forstås og analyseres i relation hertil. Det er en sådan forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet, som jeg vil benævne informationspraksis. Informationspraksis dækker således ikke kun over de måder, de nyansatte søger information på. For at der kan være tale om en informationspraksis, skal det at søge information derimod forstås i forhold til den måde hvorpå informationssøgningen forhandles og bidrager til forskellige deltagelsesformer og deltageridentiteter i praksis.

Begrebet informationspraksis kontekstualiseres via det valgte praksislæringsperspektiv i en socialkonstruktivistisk forståelse af kontekst, det vil sige kontekst forstået transaktionelt som en kontinuerlig forhandling og genforhandling af mening mellem deltagerne i en given praksis. Herved præciseres en forståelse af det sociale som en konstruktion og af praksis som en emergent struktur. Det betyder, at en informationspraksis også må forstås som værende emergent og i kontinuerlig bevægelse og ikke som en aktivitet, hvis meningsindhold kan fastlægges ud fra et årsag-virkningsforhold. Begrebet informationspraksis i den betydning, jeg tillægger det her, udgør altså et "blik" på informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet, som adskiller sig fra de tidligere gennemgåede studier af nyansattes informationssøgning (jf. kapitel 3). Samtidig giver det valgte praksislæringsperspektiv begrebet informationspraksis et indhold, der i højere grad end tidligere definitioner forklarer, hvad der sker, når informationssøgning kontekstualiseres i social praksis (jf. kapitel 4).

### 9.5.1 En analysemodel over informationspraksis

Begrebet informationspraksis er en analytisk konstruktion, og derfor kan den analyse der er gennemført i afhandlingen, omsættes til en analysemodel, der illustrerer sammenhængen mellem det analytiske perspektiv, de analysebærende begreber og det analytiske objekt. Modellen består af de fire nedslag i meningsforhandlingen, som indledningsvist blev gennemgået i dette kapitel, og som beskriver udvalgte måder, som de nyansatte salgssassistenter søger information på. Identificering og analyse af disse valgte nedslag udgør som nævnt kun et første skridt i analysen, og er ikke alene tilstrækkeligt til at udgøre en analyse af informationssøgning i et praksislæringsperspektiv. Derfor må de fire nedslag i meningsforhandlingen analyseres i relation til de analysebærende begreber, praksis, mening, deltagelse og identitet. Først

herigennem bliver det muligt at se informationssøgning som en del af den samlede deltagelse og meningsforhandling i praksis. Dette vises i figur 10 nedenfor.

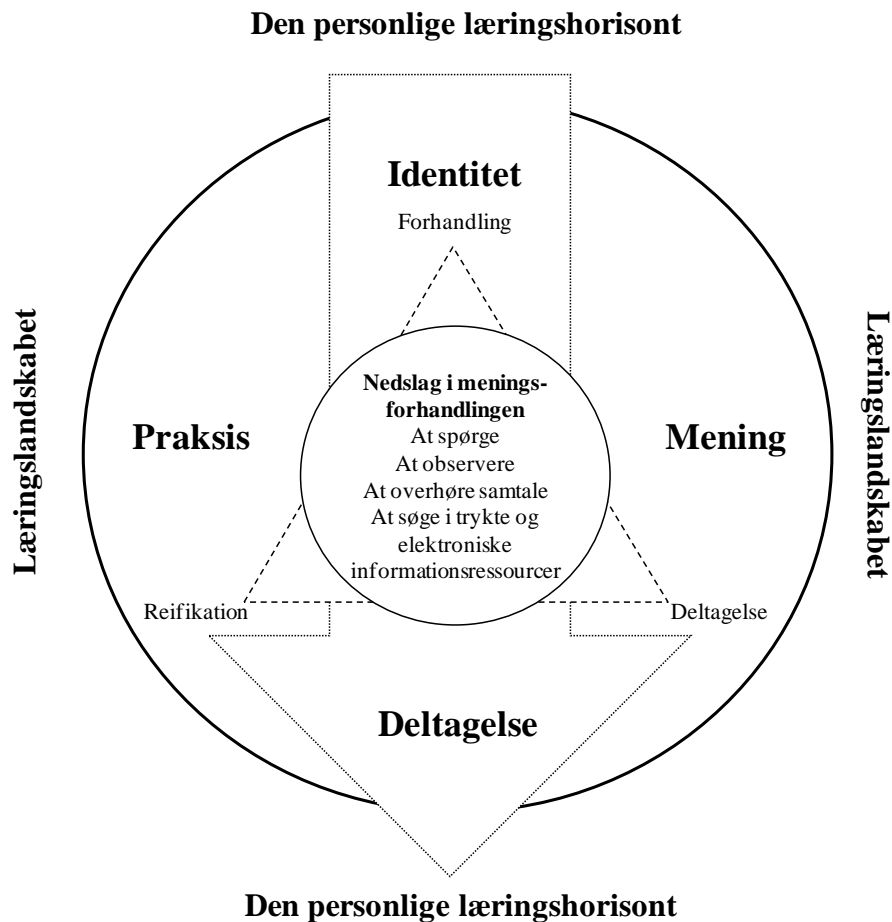


**Figur 10. De valgte nedslag i meningsforhandlingen kontekstualiseret via de analysebærende begreber**

Ved at placere en trekant mellem de analysebærende begreber illustreres meningsforhandlingen som udspændt mellem reifikation og deltagelse, og de valgte nedslag i meningforhandlingen må, som nævnt, analyseres i relation hertil, hvorfor de er placeret inderst i modellen.

Afhandlingens analyse har dog peget på at der må lægges yderligere et lag ind, nemlig det, vi får ved at fokusere på krydsfeltet mellem læringslandskabet og den personlige læringshorisont. Den personlige læringshorisont omfatter de analysebærende begreber deltagelse og identitet og kommer yderligere i afhandlingen til udtryk gennem begreberne deltagelsesformer, deltagelsesidentitet og deltagerbaner. Vi kan af kapitel 8

se, at der hele tiden opstår brudflader og dilemmaer, men også skift i positioner og nye læringsmuligheder, når de nyansatte bevæger sig på tværs af praksisformer. I figur 11 nedenfor er den personlige læringshorisont således på samme måde som i basismodellen (figur 6) fremhævet som en lodret pil, der indikerer den enkelte deltagers bevægelse gennem praksis og læringslandskabet. Både den lærende og praksis er hele tiden ”på vej”, og pilen tilfører således modellen den dynamik og temporalitet, der er nødvendig, når vi forstår praksis som emergent. Den samlede analysemodel i figur 11 viser således, hvordan informationspraksis opstår som en kombination af den personlige læringshorisont og læringslandskabet, og hvor de valgte nedslag i meningsforhandlingen sætter fokus på informationssøgningen, men som indlejret i meningsforhandlingen.



Figur 11. Analysemodel over informationspraksis

Modellen er i princippet en model til analyse af informationspraksis, og vi må derfor ikke forledes til at tro, at den afspejler en given informationspraksis. Informationspraksis må analyseres frem på praksisfællesskabsniveau, og modellen kan i den forbindelse være et bud på, hvilke centrale elementer der bør fokuseres på i en sådan analyse. Her vil jeg gentage, at analysen er kontingent, og at denne model jo netop er fremkommet på baggrund af det valgte praksislæringsperspektiv og de analysebærende begreber, der knytter sig hertil.

Informationspraksis som begreb udgør afhandlingens bud på en forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet. Begrebet er anskueliggjort ved hjælp af analysemodellen, som viser, hvilke elementer en analyse af informationspraksis kan bestå af.

## 9.6 Opsamling – analysens tredje bidrag

Dette kapitel har først bidraget med en analyse af de nyansatte salgsassistenter informationssøgning i relation til deres læring og dernæst med en syntese af analyserne i kapitel 7, 8 og 9 der munder ud i formuleringen af et indhold i begrebet informationspraksis, samt i en analysemodel over informationspraksis. Analysen i kapitlet er inddelt i tre faser, hvor den første fase giver en beskrivelse af de nyansattes informationssøgning gennem fire udvalgte nedslag i meningsforhandlingen: at spørge, at observere, at overhøre samtale og at søge information i trykte- og elektroniske informationsressourcer. Af analysen fremkommer det, at de nyansatte i praksis ofte søger efter information, som kan støtte deres læring af *hvordan*. De søger endvidere information for at lære om sælgeradfærd, faglighed og identitet som led i deres udvikling mod at blive kompetente deltagere.

I anden fase udvides analysen til at omfatte en analyse af de nyansattes informationssøgning ud fra de analysebærende begreber mening og deltagelse. Herigennem indkredses, hvilken betydning deltagelse og meningsforhandling har for den betydning, og det indhold, informationssøgningen tillægges i praksis, samt for den måde informationssøgningen praktiseres på. Udgangspunktet er, at det valgte praksislæringsperspektiv fordrer en analyse af informationssøgning som indlejret i deltagelse og meningsforhandling, og ud fra en forståelse af praksis som emergent.

I analysens tredje fase formuleres der på baggrund af afhandlingens samlede analyse et indhold i begrebet informationspraksis, der udgør afhandlingens bud på en forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet. Dernæst præsenteres en analysemodel over informationspraksis, der viser, hvorledes analysen af informationspraksis bliver til gennem en kombination af læringslandskabet og den personlige læringshorisont, og hvor de valgte nedslag i meningsforhandlingen sætter et eksplicit fokus på de nyansattes informationssøgning som indlejret heri.



## 10 Konklusion

Formålet med denne afhandling var med afsæt i et praksislæringsperspektiv at udvikle en forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet. Valget af læringsperspektiv blev begrundet i mit ønske om at sætte fokus på læring i relation til det daglige arbejde og dermed på læring anskuet som en integreret del af praksis. Jeg har konkret i afhandlingen valgt at anvende Etienne Wengers sociale teori om læring som mit afsæt for at etablere et analytisk perspektiv, igennem hvilket jeg har iagttaget de nyansatte salgsassistenter læring og informationssøgning. Jeg vil derfor indlede dette kapitel med først at diskutere, hvad det valgte praksislæringsperspektiv har bidraget med, og derefter diskutere de analysestrategiske implikationer af det valgte perspektiv. Til sidst vil jeg opsummere, hvilke resultater min analyse har frembragt, samt hvad disse resultater kan siges at bidrage med i forhold til afhandlingens overordnede formål.

### 10.1 Diskussion af det valgte praksislæringsperspektiv

Hensigten med det valgte praksislæringsperspektiv har været at fremhæve en tilgang til læring, der ser læring som et socialt og praksisrelateret fænomen. Læring i arbejdslivet antages således at være forbundet med selve arbejdets udførelse, men også med arbejdspladsens sociale liv. Jeg har i kapitel 2 fremhævet, at valg af perspektiv betyder, at man giver sin opmærksomhed retning, og dermed fremhæves nogle aspekter, mens andre nedtones eller fravælges helt. Således har jeg ved at vælge Wengers sociale teori om læring givet et indhold til praksislæringsperspektivet, der kunne have set anderledes ud, hvis jeg havde valgt at fremhæve en anden tilgang til praksislæring, som for eksempel Donald Schöns (2001) ideer om læring gennem refleksion i praksis eller Bente Elkjærs (2005) forslag om en pragmatisk tilgang til læring i praksis. I begge tilfælde ville for eksempel et begreb som refleksion have fået en ganske fremtrædende plads, hvilket det ikke har i den her valgte tilgang, hvor det er andre begreber, der sættes i spil.

I min udlægning af Wenger har jeg valgt at tolke hans teori som socialkonstruktivistisk, hvormed begrebet meningsforhandling fremhæves og tillægges særlig betydning. Som jeg diskuterer i kapitel 2, står Wenger med et ben i sociokulturel teori og det andet i



socialkonstruktivismen, med det resultat at de to forskellige teoretiske udgangspunkter i teorien flettes sammen eller overlapper hinanden. Mit valg af videnskabsteoretisk afsæt har således ikke betydet, at jeg har forsøgt at ignorere eller eliminere de mere sociokulturelle aspekter, men blot at jeg har nedtonet dem. Derfor kan man også se dem have betydning udvalgte steder i afhandlingen. Det gælder for eksempel i min udlægning af begrebet deltagelse, som jeg anser som værende et analysebærende begreb i afhandlingen. På den ene side ser jeg i lighed med Wenger deltagelse som en del af meningsforhandlingen. Heri ligger også, at personers deltagelse er forhandlet i praksis, og at læring netop sker, når der gennem meningsforhandling skabes ændrede muligheder for deltagelse.<sup>48</sup> På den anden side vælger jeg også i min analyse af de nyansattes møde med praksis og de paradigmatisk baner at se deltagelse som en interaktion med de historisk og kulturelt betingede omgivelser. I afhandlingen er det dog en pointe, at det er igennem meningsforhandling, at praksis kan "overskrides" og ændres, som vi for eksempel ser det i mødet mellem "nye" og "erfarne" (kapitel 7). Som jeg diskuterer i kapitel 4, mener jeg at man ved at fremhæve meningsforhandlingen, fremhæver læring som en transformationsproces, der indebærer ændringer af identiteter eller af praksis. Ved at fokusere på meningsforhandlingen i Wengers teori opnår vi, at analyser af læring i praksis kan skabe indsigt i, hvad der karakteriserer det dynamiske forhold mellem personlig erfaring og socialt definerede kompetencesystemer.<sup>49</sup> Dette illustreres i kapitel 7, blandt andet gennem eksempler på henholdsvis reproduktiv og rekonstruktiv læring.

Afhandlingens første forskningsspørgsmål var: **hvorledes kan Etienne Wengers sociale teori om læring anvendes til at etablere et analytisk perspektiv, igennem hvilket man kan iagttage informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet?**

Centralt i afhandlingen er derfor analysen af mødet mellem praksislæringsperspektivet og teorier om informationssøgning. Med den valgte tilgang har dette møde for det første som konsekvens, at informationssøgning i lighed med læring anses at være et socialt fænomen. Praksislæringsperspektivet tilbyder en række begreber og en analysestrategi, der kan skabe et blik på informationssøgning som en integreret del af læring i arbejdslivet.

---

<sup>48</sup> Jf. læringsforståelsen præsenteret i kapitel 1.

<sup>49</sup> Jf. læringsforståelsen præsenteret i kapitel 1.

Som diskuteret i kapitel 3 eksisterer der en række forskellige tilgange til studiet af informationssøgning i arbejdslivet, herunder til studiet af nyansattes informations-søgning, men kun relativt få, der forsøger at kombinere informationssøgning med læring i en arbejds kontekst. Som jeg videre diskuterer i kapitel 3, eksisterer der også en del forskning, der er orienteret mod at studere informationssøgning som et socialt fænomen, men som så ikke kombinerer dette med læring eller studerer det i en arbejds kontekst.<sup>50</sup> Der eksisterer således et kompleks af mulige tilgange til studiet af informationssøgning, men ingen af dem kan selvstændigt tilbyde en forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet. Wenger bidrager med sin sociale teori om læring med både en læringsforståelse og en praksisforståelse samt en række begreber, der samlet kan anvendes som et svar på den i kapitel 4 rejste problemstilling, angående hvad vi skal forstå ved social praksis, når vi ønsker at studere informationssøgning som indlejret heri. Men praksislæringsperspektivet bidrager ikke i sig selv til en forståelse af informationssøgning i relation til læring. Det er ved at anvende netop det blik på informationssøgning, at afhandlingens forslag om en beskrivelse af informationssøgning via begrebet informationspraksis opstår. Og det er gennem analysen af det empiriske materiale, at praksislæringsperspektivet viser sig anvendeligt til at foretage en sådan beskrivelse. Informationspraksis kan derfor ses som en analysemodel, der udvikles gennem anvendelsen af det valgte praksislæringsperspektiv på det empiriske materiale. Informationspraksis er en begrebslig og analytisk konstruktion. Begrebet er derfor ikke en aktivitet i sig selv, men er derimod en analysemodel til forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet. Jeg mener således, at det anvendte praksislæringsperspektiv bidrager til en forståelse af informationsøgning, der integrerer informationssøgning med læring i en arbejds kontekst, og at en sådan forståelse kan indfanges ved at anvende begrebet informationspraksis frem for begrebet informationssøgning.

#### *10.1.1 De analysestrategiske implikationer af det valgte praksislæringsperspektiv*

Afhandlingens andet forskningsspørgsmål var: **hvilke analysestrategiske implikationer har det valgte praksislæringsperspektiv for studiet af nyansattes læring og informationssøgning?**

---

<sup>50</sup> Lloyds (for eksempel 2004, 2009) studier kan ses som en undtagelse herfra, men som nævnt tidligere er hendes interesse at studere informationskompetence og ikke informationssøgning.

Med det valgte praksislæringsperspektiv bliver tilgangen til produktion og analyse af det empiriske materiale socialkonstruktivistisk. Det betyder, at afhandlingens analyse konstrueres gennem anvendelsen af perspektivet og en række udvalgte begreber, som jeg benævner de analysebærende begreber. I afhandlingens kapitel 2 præsenterede jeg med afsæt i Wengers teori og begreber en begrebsramme. Fundamentet i denne begrebsramme udgøres som illustreret i basismodellen (figur 6) af begreberne mening, praksis, deltagelse og identitet. De fire begreber tages op i kapitel 5 og uddybes analysestrategisk med særlig vægt på at synliggøre, hvorledes de anvendes til både produktion og analyse af det empiriske materiale. Jeg valgte desuden i kapitel 2 at udvide begrebsrammen med en række supplerende begreber som uddybning af begreberne mening og deltagelse. Begrundet i den socialkonstruktivistiske udlægning af Wenger valgte jeg først at pege på begreberne ”symbolsk praksis” og ”forhandlingens dilemmaer”, med det analysestrategiske formål at fremhæve og åbne meningsforhandlingsprocessen mere op. Inddragelsen af disse to begreber førte dels til, at der i analysen af det empiriske materiale kan peges på en række dilemmaer og ubalancer i meningsforhandlingen, der synes at have ganske stor betydning for de nyansattes læring. Dels bidrager de til at tydeliggøre, at praksis hele tiden udvikler sig. Igennem fortællingerne om de nyansatte salgsassistenter får vi således indblik i, hvorledes praksis transformeres, forhandles og genforhandles i mødet mellem forskellige praksisformer og mellem nye og erfarne deltagere. Indførelsen af disse to supplerende begreber kan således siges at have været frugtbar for analysen af det empiriske materiale. Derudover bidrager de teoretisk ved at give et bud på en mere eksplicit kobling af magt- og konfliktforhold til meningsforhandlingen, der som fremhævet i kapitel 2 og 7 mangler i Wengers teori.

Endelig supplerer jeg begrebsrammen med begrebet deltagerbaner. Formålet med begrebet er at åbne for en forståelse af individets læring som relateret til deltagelse og meningsforhandling både i, og på tværs af praksisformer. Begrebet bidrager til, at der gennem analysen i kapitel 7 og 8 kan skitseres fire forskellige deltagerbaner for afhandlingens fire hovedpersoner. Begrebet deltagerbaner anvendes igen i kapitel 9, hvor der gennem analysen af de fire deltagerbaner kan anes en sammenhæng mellem de fire personers perspektiver på deres deltagelse og så deres informationssøgning. Således vurderes også dette begreb at have bidraget til analysen af det empiriske materiale.

Herudover diskuterede jeg til sidst i kapitel 2 positionen som nyankommen og introducerede her begrebet positionering, da det er et begreb man ikke finder hos Wenger. Begrebet indførtes med det formål at åbne op for analyser af, hvordan den

nyankomnes læring kan forbindes med skiftende positioner i praksis. I kapitel 8 bidrog begrebet positionering til at belyse, hvorledes læring medfører en social rekofigureringsproces, hvor nye positioner og deltagelsesformer i fællesskabet over tid bliver mulige for en stor del af de nyansatte. Begrebet positionering bidrager således til at nuancere analysen af læring som ændringer i personers deltagelse i praksisfællesskaber.

I kapitel 5 diskuteredes endvidere, hvilke implikationer det valgte perspektiv, herunder det socialkonstruktivistiske afsæt, har for selve forskningsprocessen og det empiriske studie blandt de nyansatte salgsassistenter i DSB S-tog. Her fremhævedes det, at der for det første måtte fokuseres på den nyansatte som deltager i social praksis, så det blev muligt at rette en empirisk opmærksomhed på læring som læring i praksis. For det andet, at der måtte tænkes i en velegnet metodisk indgang til studiet af læring i sociale praksisfællesskaber, hvor nødvendigheden af at situere forskningen blandt de lærende blev tydelig, og afledt heraf, at der for det tredje blev etableret mulighed for at iagttage de nyansatte i praksis, så analysen ikke alene måtte basere sig på sproglige udsagn. Det førte samlet til et valg af feltarbejde som vidensstrategi og ramme for empiriproduktion gennem iagttagelse, deltagelse og samtale. I den forbindelse diskuterede jeg i kapitel 5, hvad der sker når forskeren selv bliver en deltager i praksis og herigennem positioneres socialt i forhold til andre deltagere i feltet. At forskeren positioneres betyder, at forskerens perspektiv på den pågældende praksis betinges af denne position. Hermed understreges, at det empiriske materiale altid konstrueres ud fra det, man kan kalde et positioneret perspektiv. Forskerens deltagelse i praksis er også underlagt meningsforhandlingen, og det påvirker empiriproduktionen i feltet, når forskeren selv på forskellige måder deltager i meningsforhandlingen i praksis. I kapitel 5 fremhæver jeg således, at både interview og hverdagens samtale må ses som meningsforhandlingsprocesser, igennem hvilke forskellige forestillinger om begreberne læring og informationssøgning, mødes, brydes og udvikles mellem forskeren og de informanter, hvis praksis forskeren deltager i.

Implikationerne af det valgte praksislæringsperspektiv kan således ikke alene ses som værende analysestrategiske implikationer, men må også håndteres som en række vidensstrategiske problemstillinger, der kræver refleksion over den samlede forskningsproces og de anvendte teknikker.

## 10.2 Resultaterne af analysen af det empiriske materiale

Jeg vil i dette afsnit opsummere de væsentligste resultater af analysen af det empiriske materiale og diskutere disse i forhold til afhandlingens overordnede formål.

Formålet med at gennemføre et feltstudie blandt nyansatte salgsassistenter i DSB S-tog har været at tilvejebringe viden om informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet, som den udspiller sig i en konkret praksis. Det konkrete studie har således med afsæt i det valgte perspektiv og begrebsrammen fokuseret på at skabe indblik i de nyansatte salgsassistenteres læreprocesser og på deres informationssøgning i relation hertil. Analysen af det empiriske materiale forløber hen over kapitlerne 6-9. *Kapitel 6* indeholder en præsentation af feltet, samt af de otte nyansatte salgsassistenter, som jeg har fulgt. Fire blandt disse nyansatte blev præsenteret som afhandlingens hovedpersoner, og vi følger herefter disse fire personer igennem en række fortællinger i analysen.

Kapitel 7 og 8 er disponeret efter begrebsrammen. *Kapitel 7* behandler læringslandskabet, og her belyses de nyansattes læring gennem analyser af meningsforhandlingen i praksis. Kapitlet illustrerer praksis' forhandlede karakter, og der peges på en række forskellige dilemmaer i meningsforhandlingen, som fremkommer gennem analyser af forholdet mellem reifikation og deltagelse:

- i koblingen mellem salgsuddannelsen og de salgssteder, som de nyansatte senere ansættes på
- i forhandlingerne mellem "nye" og "erfarne" om den fælles virksomhed, om faglighed og om, hvad der karakteriserer kompetent deltagelse i praksis
- i interaktionen mellem personlig erfaring og socialt defineret kompetence

I kapitlet gives eksempler på, hvorledes reifikation, som for eksempel salgskoncept og regelsæt, forhandles lokalt og dermed fortolkes forskelligt mellem salgsuddannelse og salgssteder og mellem salgssteder. De nyansatte stifter i mødet med deres mere erfarne kollegaer bekendtskab med et kompetencesystem, der rummer forskellige tolkninger af reifikation og den fælles virksomhed, men også forskellige tilgange til faglighed og kompetent deltagelse i praksis. Kapitlet viser endvidere, hvorledes sådanne tolkninger knyttes til forskellige deltagelsesformer i praksis, og at det for nogle af de nyansatte er sværere at skabe sammenhæng mellem reifikation og deltagelse end for andre. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at afstanden mellem den personlige erfaring og den

socialt definerede kompetence i nogle tilfælde bliver for stor, og at afstanden derfor søges mindsket gennem meningsforhandling. Men også at det ikke i alle tilfælde lykkes at påvirke meningsforhandlingen. Det har betydning, da det hæmmer læring. I andre tilfælde ser vi, at praksis ændres ved, at den nyansatte skubber en meningsforhandling i gang og herigennem også ændrer sine muligheder for deltagelse.

I mødet med praksis bliver der således forskellige læringsmuligheder tilgængelige for den enkelte. Disse er enten indlejrede i praksis eller emergerer i mødet mellem nye og erfarne deltagere. Hvilke læringsmuligheder der kommer i spil i hvilket omfang, samt hvilke veje gennem læringslandskabet der viser sig mulige for den enkelte, vil afhænge af den aktuelle meningsforhandling i praksis. Gennem fortællingerne om afhandlingens fire hovedpersoner vises det i kapitel 7, at meningsforhandlingen i praksis, hvad enten den er tavs eller eksplicit, fører til forskelle i de fire personers læring.

I *kapitel 8* behandles den personlige læringshorisont, og der ses på de nyansattes adgang og positioner samt på de nyansattes deltagelse, deltagerbaner og identitetsudvikling. De nyansatte tilbydes adgang til praksis gennem salgsuddannelsen, som er en modificeret form for deltagelse, der legitimerer den nyansatte både som deltager og som lærende. Det viser sig dog, at selvom de nyansatte gennem salgsuddannelsen alle tilbydes adgang til praksis, opnår de ikke samme adgang til fællesskabets viden og ressourcer. Det illustrerer, at adgang og legitimitet reguleres socialt og dermed ikke nødvendigvis fører til samme muligheder for deltagelse og i sidste instans for læring. I kapitlet præsenteres således også en tværgående analyse af de fire hovedpersoners deltagerbaner. Af denne analyse fremgår det, at der på trods af, at de har salgsuddannelsen som et fælles udgangspunkt, bliver der tale om fire relativt forskellige deltagerbaner og dermed forskellige læringsforløb. I kapitlet tematiseres også læring som ændringer i deltagelse. Her ses, at sådanne ændringer i deltagelse forudsætter ændringer i den nyansattes position. I nogle tilfælde fører skift i positioner til, at deltagelsesmulighederne forbedres, mens de i andre tilfælde forringes, hvilket fører til fastholdelse af den nyansattes perifere position. I sidstnævnte tilfælde kan man sige, at læringsmulighederne for den nyansatte fastfryses i den perifere deltagelse, i hvert fald indtil andre muligheder for deltagelse og ændringer i den nyansattes position viser sig mulige. I kapitlet analyseres endvidere også de nyansattes læring gennem deltagelse på tværs af praksisformer og kompetencesystemer. Der præsenteres et begreb om koblinger mellem praksisformer, som betyder, at der skal skabes sammenhæng mellem deltagernes oplevelse af mening og deres deltagelse, hvis der skal udvikles viden gennem deltagelse på tværs af praksisformer. Analysen viser, at sammenhænge eller

koblinger etableres med variationer, når den nyansatte bevæger sig på tværs af praksisformer, og at koblinger, som ikke synes at eksistere på et givet tidspunkt vil kunne etableres over tid. Det fører til, at jeg i kapitlet foreslår anvendelsen af begrebet løse koblinger i stedet for blot koblinger.

Endelig viser analysen i kapitel 8 også, at fagligheden knyttet til billetsalg bidrager væsentligt til de nyansattes udvikling af en identitet som salgsassistenter. De nyansatte salgsassistenter anvender i den forbindelse identifikation og rollemodeller som en del af deres identitetsarbejde. Endelig vises, at identitetsarbejdet desuden indeholder den læringsmæssige udfordring, det er at udvikle sin egen ”stil”, således at der skabes en deltagelsesidentitet.

I både kapitel 7 og kapitel 8 peger analysen flere steder på, at der i praksis pågår en løbende meningsforhandling omkring betydningen af information og informationssøgning. *Kapitel 9* rummer således diskussionen af anvendelsen af praksislæringsperspektivet til en analyse af informationssøgning. Studiet af de nyansatte salgsassistenter giver indblik i en række forskellige måder, hvorpå de nyansatte søger information for at drive deres læreproces videre. De nyansattes informationsøgning er således knyttet til deres deltagelse i praksis. Analysen foregår i kapitel 9 i to faser, hvor første fase er en analyse af udvalgte nedslag i meningsforhandlingen. Der kunne være valgt andre mulige nedslag, som også sætter fokus på informationssøgning, men jeg udvælger altså fire nedslag i meningsforhandlingen og analyserer dem nærmere. Det drejer sig om at søge information ved at spørge, ved at observere, ved at overhøre samtale samt ved at anvende trykte og elektroniske informationsressourcer. Resultatet af denne første del af analysen er gengivet i tabel 2. Analysen i denne første fase giver os dog ikke indblik i, hvilke betingelser der eksisterer for de nyansattes informationssøgning i praksis, herunder hvilken betydning deltagelse og meningsforhandling har for den værdi, informationssøgningen tillægges i praksis, samt for den måde, informationssøgningen praktiseres på. Analysen er således ikke tilstrækkelig, og derfor lægges der et yderligere lag ind i analysen, hvor informationssøgningen med afsæt i det valgte praksislæringsperspektiv analyseres som en del af deltagelse og meningsforhandling. Når informationssøgning analyseres som en del af meningsforhandlingen i, om og på tværs af praksis, placeres den mellem reifikation og deltagelse. Analysens anden fase viser, at informationssøgning bidrager til den lokale forhandling af, hvad der er kompetent deltagelse, men samtidig viser analysen også, at selve ”meningen” med at søge information skabes gennem deltagelse, hvor informationen omsættes til en deltagelsesidentitet. Samlet konkluderer jeg efter

anden fase af analysen, at informationssøgning udgør en del af de nyansattes bestræbelser på at etablere, udvikle og vedligeholde et tilhørsforhold til praksis, for at de derigennem kan udvikle sig til kompetente deltagere.

Til sidst i kapitel 9 diskuteres resultaterne af den empiriske analyse i forhold til afhandlingens overordnede formål. Analysen af det empiriske materiale har vist, at informationssøgning er knyttet til både meningsforhandling og deltagelse og herigennem indgår i den nyansattes læring. Analysen viser endvidere, hvordan de nyansattes læring er et resultat af et komplekst samspil mellem forskellige praksis- og deltagelsesformer, og så meningsforhandling. De nyansattes informationssøgning flettes ind i dette samspil og både indgår i og bidrager til forhandlingerne om, hvad der kendetegner kompetent deltagelse i praksis. Til at beskrive en sådan forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet vælger jeg at fastholde det i kapitel 4 foreslåede begreb om informationspraksis. Informationspraksis dækker over anvendelsen af det valgte praksislæringsperspektiv til iagttagelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet. Jeg videreudvikler desuden i kapitel 9 den tidligere præsenterede basismodel (se figur 6) til en analysemodel over informationspraksis på et praksisfællesskabsniveau (se figur 11). Modellen viser, hvorledes analysen af informationspraksis bliver til gennem kombinationen af læringslandskabet og den personlige læringshorisont, og hvor de valgte nedslag i meningsforhandlingen sætter fokus på informationssøgningen som indlejret heri. Informationspraksis som begreb udgør således afhandlingens bud på en forståelse af informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet, og informationspraksis som analysemodel understøtter denne forståelse ved at anskueliggøre, hvilke elementer en analyse af informationspraksis kan bestå af.

### 10.3 Perspektivering

Jeg vil i dette sidste afsnit perspektivere afhandlingens resultater i forhold til både forskning og praksis. Jeg vil således i det følgende pege på en række områder, som jeg mener, at afhandlingen på forskellig vis kan bidrage til.

For det første sætter afhandlingen fokus på emnet informationssøgning i relation til læring i arbejdslivet og bidrager til udviklingen af dette felt ved dels at pege på et anvendelig teoretisk perspektiv, og dels ved at præsentere en analysemodel over



informationspraksis. Et emne for videre forskning kunne således være at afprøve og udvikle analysemodellen i andre arbejdskontekster og blandt andre lærende.

Afhandlingen kan for det andet bidrage til den del af den biblioteks- og informationsvidenskabelige forskning, som interesserer sig for at studere informationssøgning som et socialt fænomen. Som diskuteret i kapitel 4 fremgår det ikke i helt klart i de eksisterende definitioner af informationspraksis, hvad der menes med praksis eller social praksis. Det i afhandlingen valgte praksislæringsperspektiv, samt den udviklede begrebsramme og analysemodel bidrager samlet set til at præcisere hvad vi kan forstå ved social praksis, når vi taler om informationspraksis.

For det tredje bidrager afhandlingen til forskningen i nyansattes informationssøgning ved at tilbyde en eksplicit læringforståelse samt en praksisorienteret tilgang til studiet af de nyansatte. Afhandlingen kan ses som liggende i forlængelse af Cathrine Filstad Jakobsens arbejde (se Jakobsen, 2003a, 2003b) omkring nyansattes læring, men med et langt tydeligere fokus på de nyansattes informationssøgning. Samtidig bidrager afhandlingen til forskningen i nyansattes læring ved at give yderligere indblik i, hvad der kendetegner den nyansattes læreproces, men også mere alment ved at sætte emnet informationssøgning på dagsordenen i studier af læring i arbejdslivet.

Endelig kan afhandlingen for det fjerde bidrage til praksis. Afhandlingen giver et indblik i hvad der sker i de nyansattes læreproces forstået som en bevægelse fra at være ny deltager til at blive kompetent deltager i praksis. Resultaterne af den empiriske analyse kan således være af interesse for HR-personale eller andre med ansvar for rekruttering, oplæring eller uddannelse af nyansatte i både offentlige og private virksomheder. Afhandlingen belyser gennem analysen af det empiriske materiale at holdninger til informationssøgning og -formidling hos de nyansatte i en vis udtrækning udvikles i relation til lokalt forhandlede værdier og normer for salg og service. Man kunne derfor tænke sig, at HR-ansvarlige og bibliotekarere/informationsspecialister i den undersøgte virksomhed med fordel kunne fokuserer på de nyansatte salgsassistenter informationssøgning med det formål at udvikle det nyansatte salgspersonale til det, som gennem en meningsforhandling kan defineres som informationskompetente medarbejdere.

## 11 Litteraturliste

- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier. Foucault, Kosseleck, Laclau, Luhmann*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Baarts, C. (2004). *Viden og Kunnen – en antropologisk analyse af sikkerhed på en arbejdsplads*. København: Københavns Universitet, Institut for Antropologi. Ph.d. række nr. 27.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2007). *Den sociale konstruktion af virkeligheden. En videnssociologisk afhandling*. 3. udg. København: Akademisk Forlag.
- Blåka, G. & Filstad, C. (2007). How Does Newcomer Construct Identity? A Socio-cultural Approach to Workplace Learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26(1): 59-73.
- Borgatti, S. P. & Cross, R. (2003). A Relational View of Information Seeking and Learning in Social Networks. *Management Science*, 49(4): 432-445.
- Borgnakke, K. (2000). Empirisk forskning, læringsbegreber med (livs)bredde... og etnometodologiske inspirationer. *Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole*, 5: 13-36.
- Bottrup, P. (2001). *Læringsrum i arbejdslivet – et kritisk blik på Den Lærende Organisation*. København: Forlaget Sociologi.
- Bramming, P. (2001). *Kompetence-i-praksis: en udforskning af, hvordan kompetence-i-praksis kan begrebsliggøres og studeres med henblik på at forstå hvordan kompetence-i-praksis vurderes*. København: Handelshøjskolen i København, Institut for organisation og arbejds sociolog. Ph.d.-serie nr. 8.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (2000). *The Social Life of Information*. Boston: Harvard Business School Press.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Århus: Forlaget Klim.
- Buch, A. (2002). *Social læringsteori*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Byström, K. (1997). Municipal Administrators at Work – Information Needs and Seeking (IN&S) in Relation to Task Complexity: A Case-study amongst Municipal Officers. Vakkari et al. (eds.). *Information Seeking in Context*. London: Taylor Graham. 125-146
- Byström, K. & Hansen, P. (2002). Work tasks as units for analysis in information seeking and retrieval studies. I: Bruce, H et al. (Eds.). *Emerging Frameworks and Methods. CoLIS4. Proceedings of the fourth International Conference on Conceptions of Library and Information Science*. Seattle, July 21-25. Greenwood Village: Libraries Unlimited. 239-251
- Byström, K. & Hansen, P. (2005). Conceptual Framework for Tasks in Information Studies. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 56(10): 1050-1061.
- Byström, K. & Järvelin, K. (1995). Task Complexity affects Information Seeking and Use. *Information Processing & Management*, 31(2):191-213.
- Case, D. O. (2007). *Looking for information. A Survey of Research on Information Seeking, Needs, and Behaviour*. 2. ed. Amsterdam: Elsevier..
- Chatman, E. A. (1987). The Information World of Low-Skilled Workers. *Library and Information Science Research*, 9(4): 265-283.

- Chatman, E. A. (1991). Life in a Small World: Applicability of Gratification Theory to Information-Seeking Behaviour. *Journal of the American Society for Information Science*, 42(6): 438-449.
- Chatman, E. A. (1999). A Theory of Life in the Round. *Journal of the American Society for Information Science*, 50(3): 207-217.
- Chatman, E. A. (2000). Framing Social Life in Theory and Research. *The New Review of Information Behaviour Research*. Cambridge: Taylor Graham: 3-17.
- Choo, C. W. (2006). *The Knowing Organization. How Organizations use Information to Construct Meaning, Create Knowledge, and Make Decisions*. 2. ed. New York: Oxford University Press.
- Cole, C., & Kuhlthau, C. (2000). Information and Information Seeking of Novice Versus Expert Lawyers: How Experts Add Value. *The New Review of Information Behaviour Research*, 1: 103-115.
- Collin, F. (2003). *Konstruktivisme*. København: Samfundslitteratur/Roskilde Universitetsforlag.
- Courtright, C. (2007). Context in Information Behaviour Research. *Annual Review of Information Science and Technology*, 41: 273-307.
- Daley, B. J. (1999). Novice to Expert: an Exploration of How Professionals Learn. *Adult Education Quarterly*, 49(4): 133-147.
- Davenport, E. (2001). Knowledge Management Issues for Online Organizations: "Communities of Practice" as an Exploratory Framework. *Journal of Documentation*, 57(1). p. 61-75.
- Davenport, E. & Hall, H. (2002). Organizational knowledge and communities of practice. *Annual Review of Information Science and Technology*, 36, 171-227.
- Davies, E. (2005). Communities of Practice. Fisher, K. E.; Erdelez, S. & McKechnie, L. (E.F)(eds.). *Theories of Information Behaviour*. Information Today. (ASIST Monograph Series):104-107.
- Dervin, B. (1992). From the Mind's Eye of the User: The Sense-Making Qualitative-Quantitative Methodology. Glazier, J. D. & Powell, R. R. *Qualitative Research in Information Management*. Libraries Unlimited.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag:76-99.
- Dreier, O. (2001). Virksomhed – læring – deltagelse. *Nordiske Udkast*, 2:39-58.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperter læring. Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). *Mesterlære: læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag. p. 54-75.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturelle teoriperspektiver på kundskab og læring. Dysthe, O. (red.). *Dialog, samspil og læring*. Århus: Forlaget Klim: 39-76.
- Ekman, G. (1999). *Från text til batong – om poliser, busar och svennar*. Akademisk avhandling. Handelshögskolan i Stockholm.
- Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde. Et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. København: Samfundslitteratur.
- Elle, B. (1998). Læring i social praksis. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 47(2): 3-4.
- Elle, B. (1999). Situeret læring: nogle udfordringer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 48(1):10-31.
- Ellström, P-E. (1996). Rutin och reflektion. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete. Ellström, P-E, Gustavsson, B. & Larsson, S. (red.). *Livslångt lärande*. Studentlitteratur: 142-179.

- Elmholdt, C. (2001). *Læring som social praksis på arbejdspladsen – et feltstudie af læring mellem person, informationsteknologi og organisation*. Århus: Aarhus Universitet, Psykologisk Institut. Psykologisk Studieskriftserie, 4(2).
- Elmholdt, C. (2003). Kreativ læring er ikke nok. Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (red.). *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag: 82-95.
- Elmholdt, C. (2004). *Landscapes of Learning in ICT Workplaces: Learning as an Aspect of Change in Social Practice*. Århus: Aarhus Universitet, Psykologisk Institut. Psykologisk Ph.d.-skriftserie 2004:1.
- Erdelez, S. (1997). Information Encountering. A Conceptual Framework for Accidental Information Discovery. Vakkari, P, Savolainen, R & Dervin, B (eds.). *Information seeking in context: Proceedings of an international journal conference on research in information needs, seeking and use in different context*. London: Taylor Graham: 412-421.
- Esmark, A.; Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (2005a) (red.). *Poststrukturalistiske analysestrategier*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Esmark, A.; Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (2005b). Socialkonstruktivistiske analysestrategier – en introduktion. Esmark, A.; Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (red.). *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. København: Roskilde Universitetsforlag: 7-30.
- Filstad, C. (2004). How Newcomers Use Role Models in Organizational Socialization. *The Journal of Workplace Learning*, 16(7): 396-409.
- Filstad, C. & Blåka (2007). *Learning in Organizations*. Oslo: Cappeln. Akademisk Forlag.
- Fisher, K. E.; Durrance, J. C. & Hinton, M. B. (2004). Information Grounds and the Use of Need-based Services by Immigrants in Queens, New York: A Context-based Outcome Evaluation Approach. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 55(8): 754-766.
- Gergen, K. J. (2005). *Virkeligheder og relationer. Tanker om sociale konstruktioner*. 2. udg. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gheradi, S. (2000). Practice-based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations. *Organization*, 7(2):211-223.
- Gheradi, S. (2006). *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gleerup, J. (1998). *Organisationskultur som læreproces og kommunikation. Svendborg Fingerveri 1931-1990*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Gleerup, J. (2004). Vidensformer og fortælling i profession og organisation. Mørch, S. I. (red.). *Pædagogiske praksisfortællinger*. Århus: Systime Academic: 196-218.
- Gleerup, J. (2007). Behovet for en ny praksisepistemologi - ikke-viden som felt for teori- og praksisudvikling. von Oettingen, A. & Wiedemann, F. (red.). *Mellem teori og praksis – aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*. Odense: Syddansk Universitetsforlag: 72-97.
- Gleerup, J. & Wiedemann, F. (1995). Kulturel selvrefleksion - et styringsværktøj. Gleerup, J. & Wiedemann F. (red.). *Kulturens koder - i og omkring gymnasiet*. Odense Universitetsforlag: 145-166.
- Gringer, B. (2002). *DJØFernes kompetencer og kompetenceudvikling*. København: Handelshøjskolen i København, Institut for organisation og arbejds sociologi. Ph.d.-serie nr. 12.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in Practice*. 3. ed. London: Routledge.
- Hansen, A. D. & Sehested, K. (2003). Indledning: konstruktivismen – hvorfor og hvordan? Hansen, A. D. & Sehested, K. (red.). *Konstruktive bidrag: om teori og metode i konstruktivistisk videnskab*. København: Roskilde Universitetsforlag: 7-34.

- Hansen, K. G. (1998). Er læring mere end situeret praksis? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2: 6-16.
- Hansen, K.G. (2000). Situeret læring i klasserummet. Illeris, K. (red.). *Tekster om læring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Hara, N. (2007). Information Technology Support for Communities of Practice: How Public Defenders Learning About Winning and Loosing in Court. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(1): 76-87.
- Hartel, J. (2003). The Serious Leisure Frontier in Library and Information Science: Hobby Domains. *Knowledge Organization*, 30(3-4): 228-238.
- Hasse, C. (2000). Identitet som læreproces. En diskussion af *idém et idé*-forhold i faglige grupper. *Politologiske Studier*, 8:1-6. [Tilgængelig på: <http://www.politologiske.dk/ps8.htm>. Besøgt 07.09.2009]
- Hasse, C. (2002). *Kultur i bevægelse: fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*. København: Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. (2003a). Introduktion: den antropologiske videnskab. Hastrup, K. (red.). *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag: 9-34.
- Hastrup, K. (2003b). Metoden: opmærksomhedens retning. Hastrup, K. (red.). *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag: 399-419.
- Hastrup, K. (2003c). Introduktion: antropologiens vendinger. Hastrup, K. (red.). *Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse*. København: Hans Reitzels Forlag: 9-25.
- Hastrup, K. (2003d). Refleksion: vidensbegreber og videnskab. Hastrup, K. (red.). *Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse*. København: Hans Reitzels Forlag: 409-425.
- Hatch, M. J. (1991). *The Dynamics of Organizational Culture*. Institute of Organization and Industrial Sociology. Papers in Organization, no. 4.
- Hermansen, M. (2003). *Omlæring*. Århus: Klim.
- Hjørland, B. & Christensen, F. (2002). Work Tasks and Socio-Cognitive Relevance: A Specific Example. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(11): 960-965.
- Huotari, M-L. & Chatman, E. (2001). Using Everyday Life Information Seeking to Explain Organizational Behaviour. *Library & Information Science Research*, 23: 351-366.
- Hyldegård, J. (2006). *Between Individual and Group: Exploring Group Members Information Behaviour in Context*. Copenhagen: Royal School of Library and Information Science, Department of Information Studies
- Illeris, K. (red.) (2002). *Udspil om læring i arbejdslivet*. København: Roskilde Universitetsforlag / Learning Lab Denmark.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. et al. (2004). *Læring i arbejdslivet*. København: Roskilde Universitetsforlag / Learning Lab Denmark.
- Ingwersen, P. & Järvelin, K. (2005). *The Turn: Integration of Information Seeking and Retrieval in Context*. Berlin: Springer.
- Ingwersen, P. (2000). Users in context. I: Agosti, M, Crestani, F & Pasi, G (eds.). *Lectures on Information Retrieval. Third European Summer School in Information Retrieval, ESSIR 2000* Berlin: Springer: 157-178.
- Jacob, E. (2001). The Everyday World of Work: Two Approaches to the Investigation of Classification in Context. *Journal of Documentation*, 57(1): 76-99.
- Jakobsen, C. F. (2003a). *Rolemodels in Organizational Socialization*. PhD thesis. Aarhus: The Aarhus School of Business, Department of Organization and Management.

- Jakobsen, C. F. (2003b). *Nyansatte i organisasjoner - perspektiver på læring og organisations-sosialisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannisson, J. & Sundin, O. (2007). Putting Discourse to Work: Information Practices and the Professional Project of Nurses. *Library Quarterly*, 77(2): 199-218.
- Järvinen, M. (2005). Interview i en interaktionistisk begrebsramme. Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag: 27-48.
- Jørgensen, P. S. (1999). Identitet som social konstruktion. *KvaN*, 19(54): 48-62.
- Kanstrup, A. M. (red.) (2004). *E-læring på arbejde*. København: Roskilde Universitetsforlag / Learning Lab Denmark.
- Kongsbak, T. (1995). Er der nogen nyheder? Sladder som etnografisk metode. *Tidsskriftet Antropologi*, 31: 81-91.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation. Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kuhlthau, C. C. (2001). Information Search Process of Lawyers: a Call for 'Just for Me' Information Services. *Journal of Documentation*, 57(1): 25-43.
- Kuhlthau, C. C. (2004). *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. 2. ed. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- Kvale, S. (2003). Forord. Lave, J. & Wenger, E. *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag: 7-12.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2008). *Interview: introduktion til et håndværk*. 2. udg. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). Landskab for læring. Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag: 237-260.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (2003). Læring på kryds og tværs i praktikkens læringslandskab. Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag: 248-266.
- Landry, C. F. (2006). Work Roles, Tasks, and the Information Behaviour of Dentists. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(14): 1896-1908.
- Larsen, K. & Brinkkjær, U. (2003). Sociologisk inspirerede studier af læring: bestræbelsen at kunne sige noget andet en undersøgelsesgenstanden selv. Bryderup, I. M. (red.). *Pædagogisk Sociologi*. København: DPU Forlag: 281-304.
- Lave, J. (1993). The Practice of Learning. Chaiklin, S. & Lave, J. (ed.). *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. New York: Cambridge University Press: 3-32.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Leckie, G. J., Pettigrew, K. E. & Sylvain, C. (1996). Modelling the Information Seeking of Professionals: A General Model Derived from Research on Engineers, Health Care Professionals and Lawyers. *Library Quarterly*, 66(2): 161-193.
- Limberg, L. (1998). *Att söka information för att lära*. Borås: Valfrid.
- Limberg, L.; Hultgren, F. & Jarneving, B. (2002). *Informationssökning och lärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket. Skolverkets Monografiserie.

- Lloyd, A. (2004). *Working Information: Developing a Grounded Theory of Information Literacy in the Workplace*. PhD dissertation. Armidale: University of New England, Australia.
- Lloyd, A. (2005). No man (or woman) is an island: information literacy, affordances and communities of practice. *The Australian Library Journal*, 54(3): 230-237.
- Lloyd, A. (2007). Learning to Put Out the Red Stuff: Becoming Information Literate through Discursive Practice. *Library Quarterly*, 77(2): 181-198.
- Lloyd, A. (2009). Informing Practice: Information Experiences of Ambulance Officers in Training and On-road Practice. *Journal of Documentation*, 65(3): 396-419.
- Louis, M. R. (1980). Surprise and Sensemaking: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings. *Administrative Science Quarterly*, 25: 226-251.
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim.
- Major, D. A & Kozlowski, S.W. J. (1997). Newcomer Information Seeking: Individual and Contextual Influences. *International Journal of Selection and Assessment*, 5(1): 16-28.
- McDermott, R. P. (1993). The Acquisition of a Child by Learning Disability. Chaiklin, S. & Lave, J. (ed.). *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. New York: Cambridge University Press: 269-305.
- McKenzie, P. J. (2002). Connecting with Information Sources. How Accounts of Information Seeking Takes Discursive Action. *New review of Information Behaviour Research*, (3): 161-174.
- McKenzie, P. J. (2003). A model of information practices in account of everyday-life information seeking. *Journal of Documentation*, 59(1): 19-40.
- McKenzie, P. J. (2004). Positioning Theory and the Negotiation of Information Needs in a Clinical Midwifery Setting. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 55(8): 685-694.
- Mehlsen, C. (2006). Mennesker lærer i fællesskaber. Interview med Etienne Wenger. *Asterisk*, 31: 14-16.
- Miller, V. D. and Jablin, F. M. (1991). Information Seeking During Organizational Entry: Influences, Tactics and a Model of the Process. *The Academy of Management Review*, 16(1): 92-120.
- Moring, C. (2006). Hverdagsliv i arbejdsliv: informationssøgning som deltagelse og meningsforhandling i praksis. *Dansk Biblioteksforskning*, (2)1: 17-26.
- Moring, C. (2009). Nyanställdas lärande och informationspraktiker i och tvärs över praktikgemenskaper. Hedman, J. & Lundh, A. (red.). *Informationskompetenser: Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlssons Förlag: 159-180.
- Moring, C. & Hedman, J. (2006). At blive bibliotekar – om læring og udvikling af professionsidentitet i uddannelse og praksis. Schreiber, T. & Elbeshausen, H. (red.). *Bibliotekarerne – en profession i et felt af viden, kommunikation og teknologi*. København: Samfundslitteratur: 97-118.
- Morrison, E.W. (1993a). Newcomer Information Seeking: Exploring Types, Modes, Sources and Outcomes. *Academy of Management Journal*, 36(3): 557-589.
- Morrison, E.W. (1993b). A Longitudinal Study of the Effects of Information Seeking on Newcomer Socialization. *Journal of Applied Psychology*, 78(2): 173-183.
- Morrison, E.W. (1995). Information Usefulness and Acquisition During Organizational Encounter. *Management Communication Quarterly*, 9(2): 131-155.
- Morrison, E.W. (2002). Information Seeking Within Organizations. *Human Communication Research*, 28(2): 229-242.
- Morrison, E.W. & Vancouver, J. B. (2000). Within-Person Analysis of Information Seeking: The Effects of Perceived Costs and Benefits. *Journal of Management*, 26(1): 119-137.

- Mørck, L. L. (2005). Bidrag til en social læringsteori. Jensen, C. J. (red.). *Voksnes læringsrum*. Værløse: Billesø & Baltzer: 84-102.
- Mørck, L. L. (2006). *Grænsefællesskaber – læring og overskridelse af marginalisering*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K. (1999). Musikalsk mesterlære. Deltagerbaner på musikkonservatoriet. Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag: 130-146.
- Nielsen, K. (2003). Når eleverne selv skal sige det. Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) (1999). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) (2003a). *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2003b). Vandringer i praktikkens læringslandskab. Nielsen, K. og Kvale, S. (red.). *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag: 16-37.
- Ostroff, C. & Kozlowski, S.W.J. (1992). Organizational Socialization as a Learning Process: The Role of Information Acquisition. *Personnel Psychology*, 45(4): 849-874.
- Pettigrew, K. E. (1999). Waiting for Chiropraxy: Contextual Results From an Ethnographic Study of the Information Behaviour Among Attendees at Community Clinics. *Information Processing and Management*, 35(6), 801-817.
- Pettigrew, K. E., Fidel, R. & Bruce, H. (2001). Conceptual Frameworks in Information Behaviour. *Annual Review of Information Science and Technology*, 35: 43-78.
- Piaget, J. (1959/2000). Ligevægtsbegrebets rolle i psykologien. Illeris, K. (red.). *Tekster om læring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Qvortrup, L. (1998). *Det hyperkomplekse samfund. 14 fortællinger om informationssamfundet*. København: Gyldendal.
- Rasmussen, J. (1999). Mesterlære og den almene pædagogik. Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag: 199-218.
- Rasmussen, K. (2005). Fotografiske feltnoter. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2: 64-75.
- Røvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Saks, A. M. & Ashforth, B.E. (1997). Socialization Tactics and Newcomer Information Acquisition. *International Journal of Selection and Assessment*, 5(1): 48-61.
- Savolainen, R. (2007). Information Behaviour and Information Practice: Reviewing the "Umbrella Concepts" of Information-Seeking Studies. *Library Quarterly*, 77(2): 109-132.
- Savolainen, R. (2008). *Everyday Information Practices: A Social Phenomenological Perspective*. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press.
- Schein, E. H. (1994). *Organisationskultur og ledelse*. 2. udg. Holte: Forlaget Valmuen.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Århus: Klim.
- Schreiber T. (1994). *Forhåbninger og skuffelser i kvindeerhvervene. Kvinders møde med ny teknologi og organisatorisk forandring*. Akademisk avhandling vid Sociologiska institutionen. Umeå: Umeå Universitet.
- Schreiber, T. (2004). Diskursanalyse som metode til identificering af kollektive informationsbehov. *Biblioteksarbejde*, 70: 47-62.



- Senge, P. M. (1999). *Den femte disciplin: den lærende organisations teori og praksis*. Århus: Klim.
- Solomon, P. (1997a). Discovering Information Behaviour in Sensemaking. I. Time and Timing. *Journal of the American Society for Information Science*, 48(12): 1097-1108.
- Solomon, P. (1997b). Discovering Information Behaviour in Sensemaking. II. The Social. *Journal of the American Society for Information Science*, 48(12): 1109-1126.
- Solomon, P. (1997c). Discovering Information Behaviour in Sensemaking. III. The Person. *Journal of the American Society for Information Science*, 48(12): 1127-1138.
- Solomon, P. (1999). Information Mosaics: Patterns of Action that Structure. Wilson, T. D. & Allen, D. K. (eds.). *Exploring the Contexts of Information Behaviour*. Taylor Graham: 150-175.
- Solomon, P. (2002). Discovering Information in Context. Cronin, B. (ed.). *Annual Review of Information Science and Technology*, 36: 229-264.
- Staunæs, D. & Søndergaard, D. M. (2005). Interview i en tangotid. Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag: 49-72.
- Sundin, O. (2003). *Informationsstrategier och yrkesidentiteter: en studie af sjukskøterkors relation til fackinformation vid arbetsplatsen*. Borås: Valfrid.
- Säljö, R. (2003). *Læring i praksis. Et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Talja, S. & Hansen, P. (2006). Information Sharing. Spink, A, and Cole, C. (eds.). *New Directions in Human Information Behaviour*. Berlin: Springer: 113-134.
- Talja, S. & McKenzie, P. J. (2007). Editor's Introduction: Special Issue on Discursive Approaches to Information Seeking in Context. *Library Quarterly*, 77(2): 97-105.
- Talja, S.; Keso, H. & Pietiläinen, T. (1999). The Production of 'Context' in Information Seeking Research: a Metatheoretical View. *Information Processing and Management*, 35(6): 751-763.
- Talja, S.; Tuominen, K. & Savolainen, R. (2005). "Isms" in Information Science: Constructivism, Collectivism and Constructionism. *Journal of Documentation*, 61(1): 79-101.
- Tanggaard, L. (2003). To læringsbaner gennem elektronikken. Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag: 161-173.
- Tanggaard, L. (2004a). Koblingspunkter. *Uddannelse*, 10:44-49.
- Tanggaard, L. (2004b). Læring mellem konflikt, tilpasning og forandring. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4: 68-75.
- Tanggaard, L. (2006). *Læring og identitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Tanggaard, L. (2007a). Læringsteoriens netværk af virkningseffekter. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1: 76-82.
- Tanggaard, L. (2007b). The Research Interview as Discourses Crossing Swords. The Researcher and Apprentice on Crossing Roads. *Qualitative Inquiry*, 13(1): 160-176.
- Tanggaard, L. & Nielsen, K. (2006). Læring, individualisering og social praksis. Svar og nye spørgsmål i diskussionen om læring. *Nordisk Pædagogik*, 26(2): 154-165.
- Tuominen, K. (2004) "Whoever increases his knowledge merely increases his heartache". Moral Tensions in Heart Surgery Patients' and their Spouses' Talk about Information Seeking." *Information Research*, 10(1).[Tilgængelig på: <http://InformationR.net/ir/10-1/paper202.html>. Besøgt 07.03.09]
- Tuominen, K.; Savolainen, R. & Talja, S. (2005). Information Literacy as a Sociotechnical Practice. *Library Quarterly*, 75(3): 329-345.

- Tuominen, K.; Talja, S. & Savolainen, R. (2002). Discourse, Cognition and Reality. Toward a Social Constructionist Metatheory for Library and Information Science. Bruce, H. et al. (eds.). *Emerging Frameworks and Methods*. Colis 4. Proceedings. Seattle, WA. July 21.-25.: 271-283.
- Tuominen, K.; Talja, S. & Savolainen, R. (2005). The Social Constructionist Viewpoint on Information Practices. Fisher, K.E.; Erdelez, S. and McKechnie, Lynne (E.F)(eds.). *Theories of Information Behaviour*. Medford: Information Today. (ASIST Monograph Series): 328-333.
- Vakkari, P. (1998). Growth of Theories on Information Seeking: An Analysis of Growth of A Theoretical Research Program on the Relation Between Task Complexity and Information Seeking. *Information Processing & Management*, 34(2/3): 361-382.
- Veinot, T. C. (2007). "The Eyes of the Power Company": Workplace Information Practices of a Vault Inspector. *Library Quarterly*, 77(2): 157-179.
- Wackerhausen, S. (2004). Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder. Hansen, N. B. & Glerup, J. (red.). *Videnteor, professionsuddannelse og professionsforskning*. Odense: Syddansk Universitetsforlag: 13-29.
- Warming, H. (2003). Børneliv: en levet oplevelse og en social konstruktion. Refleksiv deltagerobservation som socialkonstruktivistisk metode. Hansen, A. D. & Sehested, K. (red.). *Konstruktive bidrag: om teori og metode i konstruktivistisk videnskab*. København: Roskilde Universitetsforlag: 132-160.
- Warming, H. (2005). Erkendelse gennem oplevelse: når indlevelse ikke er mulig. Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag: 145-168.
- Warming, H. (2007). Deltagende observation. Fuglsang, L. et al. (red.). *Teknikker i samfundsvidenskaberne*. København: Roskilde Universitetsforlag: 314-331.
- Wenger, E. (1991a). *Toward a Theory of Cultural Transparency: Elements of a Social Discourse of the Visible and the Invisible*. Irvine: University of California, Department of Information and Computer Science.
- Wenger, E. (1991b). Communities of Practice: Where Learning Takes Place. *Benchmark Magazine*, Guest Column, Fall Issue. [Tilgængelig på: [www.ewenger.com](http://www.ewenger.com). Besøgt 19.02.07].
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (2007). Social læringsteori - aktuelle temaer og udfordringer. Illeris, K. (red.). *Læringsteorier. Seks aktuelle forståelser*. København: Roskilde Universitetsforlag / Learning Lab Denmark: 61-79.
- Wenger, E., McDermot, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Wenneberg, S. B. (2000). *Socialkonstruktivisme - positioner, problemer, perspektiver*. København: Samfundslitteratur.
- Wilson, T. D. (2000). Human Information Behaviour. *Informing Science*, 3(2): 49-56. [tilgængelig på: <http://informationr.net/tdw/publ/papers/2000HIB.pdf> Besøgt: 31.07.09].
- Østerlund, C. (1999). Salgslærlinge på tværs. Et flerkontekstuel perspektiv på læring. Nielsen, K. og Kvale, S. (red.). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag: 147-161.
- Aarkrog, V. (2003). Læring i detailhandel. Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag: 43-54.



## Bilagsoversigt

Bilag 1: Eksempel på interviewguide 1 .....	245
Bilag 2: Eksempel på interviewguide 2 .....	246
Bilag 3: Eksempel på interviewguide 3 .....	247
Bilag 4: Eksempel på interviewguide 4 .....	248
Bilag 5: Dagbog.....	249
Bilag 6: Oversigt over indøvelsesplan .....	251



## Bilag 1: Eksempel på interviewguide 1

### **Interview 1:**

- Fortæl, hvorfor du valgte at søge jobbet som salgsassistent i DSB S-tog
- Hvordan tror du, dette job er i forhold til det, du tidligere har beskæftiget dig med?
- Hvad tror du, der forventes af dig i dette job?
- Føler du, at du kan indfri disse forventninger?
- Hvordan har du oplevet den første uge i DSB S-tog? (både kursus og praktik)
- Hvad synes du, at du har lært i den første uge?
- Hvilke aspekter af jobbet er det vigtigst for dig at vide noget om lige nu? (for eksempel arbejdet, din rolle, kulturen, kollegaerne ...)
- Oplever du de informationer, du får både på kurset og i praktikken, som relevante?
- Er der noget, du synes, du mangler information om?
- Synes du, at du får lov til at stille spørgsmål og være ny? (får du svar og hjælp?)

## Bilag 2: Eksempel på interviewguide 2

### **Interview 2**

- Fortæl lidt om den sidste tid på introduktionskurset – hvad lærte du, hvad var godt/skidt?
- Du har nu afsluttet salgsuddannelsen – fortæl, hvad det betyder for din hverdag på stationen? (har det for eksempel betydet ændringer i dine arbejdsopgaver eller den måde, du går til opgaverne på?)
- Oplever du, at dine kollegaer har andre/flere forventninger til dig, nu da du er færdig med både kurser og praktik? (får du fortsat lov til at være ny?, har du fået større frihed?)
- Hvilke aspekter af dit arbejde har du brug for at lære mere om?
  - Hvordan erhverver du dig den viden, du har brug for?
  - Hvordan ser du på kollegaer som ”guider” eller ”læremestre”
  - Har du en/flere rollemodel/ler blandt dine kollegaer?
- Oplever du nogen barrierer i hverdagen for, at du kan lære og få adgang til den viden, som du synes du har brug for?
- Hvordan trives du i jobbet som salgsassistent i DSB S-tog?
  - Kan du klare jobbet, og kan du identificere dig med rollen?
  - Har din opfattelse af jobbet ændret sig, siden du startede?
  - Har jobbet ændret noget ved dig?

Ekstra spørgsmål til de salgsassistenter, der ansættes på et andet salgssted end der, hvor de har været i praktik:

- Hvordan har det været at skifte arbejdsplads?
- Hvilken betydning har det haft at skifte arbejdsplads lige efter salgsuddannelsen?
- Er der nogen forskelle mellem de to ansættelsessteder?

## Bilag 3: Eksempel på interviewguide 3

### Interivew 3:

- Fortæl mig først, hvordan det går:
  - Er du fortsat glad for arbejdet?
  - Trives du i rollen som salgsassistent?
  - Får du de udfordringer, du gerne vil have?
- Synes du, at du nu har lært det meste om arbejdsopgaver og rutiner, eller er der ting, som du endnu skal lære eller blive bedre til?
- Jeg har kigget på din dagbog, og det har givet anledning til følgende spørgsmål:
  - Du bruger dagligt mange forskellige ”kilder” til information – er det fortsat sådan?
  - Din mail virkede ikke i de dage, du udfyldte dagbogen, men fortæl mig, hvilke informationer henter du normalt der?
  - Det ser ud til, at du bruger dine kollegaer meget – både ved at spørge direkte og indirekte ved at observere/overhøre dem. Hvad betyder denne kontakt med kollegaerne for dig?
- Hvordan oplever du dine kollegaers holdninger til det at søge information?
  - Agerer de ligesom dig?
  - Er det noget, de omtaler som vigtigt og nødvendigt? (”at være opdateret” osv.)
  - Hvordan påvirker det dig?
- Vi har talt om, at jobbet som salgsassistent i DSB S-tog primært handler om salg og service. Kontakten til kunderne er derfor vigtigt, men ser du også kunderne som kilder til information?
- Synes du, man kan sige, at dit job også handler om at formidle information til kunderne?
  - Hvis ja, hvilke krav er der efter din mening til en sådan funktion?



## Bilag 4: Eksempel på interviewguide 4

### **Interview 4:**

I dette interview vil jeg gerne tale med dig om forskellige måder at lære på.

Jeg vil bede dig tænke på, hvad og ikke mindst hvordan du synes, du har lært i de 5 måneder, der er gået fra du startede i DSB S-tog.

- Hvad oplever du, at man skal lære som nyansat salgsassistent?
  - salg, service, varekendskab, billetsalg
  - virksomheden, kollegaer, kommunikationsstrukturer
  - egne evner, grænser, reaktioner ...?
- Hvordan synes du, at man bedst lærer at sælge og yde service over for kunder?
- Har du trukket på dine erfaringer fra tidligere job? – Har disse erfaringer været en hjælp eller en barriere i forbindelse med at lære jobbet som salgsassistent.

### **Uddannelsen** (den 1 måned)

- Hvordan vurderer du salgsuddannelsens betydning for det, du har lært?
- På kurset blev du introduceret til et 'DSB-sprog' – hvornår synes du, at du begyndte at forstå betydningen af de enkelte ord og begreber i dette sprog?
- Oplevede du, at du lærte på en anden måde, når du var på kursus, end når du var i praktik?

### **Arbejdspladsen**

- Hvordan oplever du, at du lærer igennem dit arbejde? (jeg kommer med en række udsagn om hvordan, som du kan be- eller afkræfte)
  - Lærer ved at gøre tingene selv
  - Lærer ved at spørge og få svar
  - Lærer ved at iagttage andre, for eksempel se på hvad kollegaerne gør
  - Lærer ved at spørge, iagttage og så prøve selv
  - Tænke en situation, et problem eller en hændelse igennem (alene eller sammen med andre)
  - Evaluere på din egen problemløsning eller måde at arbejde på?
  - Andet?

## Bilag 5: Dagbog

**Dagbog****Navn:****Station:****Uge:****Dato:****Udfyldt kl.:****Side 1 af dagbog:**

<b>Jeg har i dag søgt/fået information:</b>	<b>Sæt X</b>	<b>Evt. bemærkninger</b>
1. Ved at læse min e-mail		
2. Ved at bruge intranettet		
3. Ved at bruge ODIN		
4. Ved at bruge Rejseplanen		
5. Ved at kigge på zonekort og/eller i køreplaner (papirudgaven)		
6. Ved at kigge i andre pjecer/foldere udgivet af DSB og DSB S-tog		
7. Ved at bruge andre relevante hjemmesider <i>Angiv hvilke:</i>		
8. Ved at slå op i PR (Personbefordringsreglementet)		
9. Ved at slå op i koncepthåndbogen		
<b>Spørge</b>		
10. Ved at spørge én af mine kollegaer i butikken		
11. Ved at spørge min supervisor		
12. Ved at spørge min forretningsleder		
13. Ved at spørge en kollega ansat andet steds i DSB eller DSB S-tog.		
<b>Deltage i samtale</b>		
14. Igennem samtale med en eller flere kollegaer i butikken		

<b>Overhøre en samtale</b>		
15. Ved at overhøre en samtale mellem kollegaer i butikken.		
<b>Observation</b>		
16. Ved at observere én eller flere af mine kollegaer i butikken		
<b>Uopfordret fra andre</b>		
17. Ved at en kollega i butikken uopfordret og på eget initiativ har givet mig information		
18. Ved at en anden relevant person i butikken (f.x. DSB-ansat eller en kunde) uopfordret og på eget initiativ har givet mig information		

## **Side 2 af dagbog:**

På denne side skal du med egne ord beskrive én af de situationer, hvor du i dag har søgt efter information.

Du skal prioritere at beskrive en situation, hvor du søgte efter information, som du oplevede var særlig vigtig for dig. Du kan for eksempel forsøge at besvare følgende spørgsmål:

- Hvad havde du brug for viden om?
- Hvorfor søgte eller spurgte du der, hvor du gjorde?
- Fik du et svar, som kunne hjælpe dig – hvis nej, hvorfor ikke?
- Fik du senere den nødvendige information på en anden måde? – hvordan?

## Bilag 6: Oversigt over indøvelsesplan

### Modul 1: Introduktion og kassebetjening

Introduktion til salgsstedet. Her skal øves rutiner for opstart og afslutning af vagt, betjening af PC-kassen samt konkret salg af produkter via PC-kassen.

### Modul 2: Morgenvagt

Rutiner for åbning af forretning, procedurer for klargøring og trimning af forretning (opfyldning og kassation af varer), modtagelse af aviser, ugeblade og magasiner.

### Modul 3: Mellemvagt

Rutiner for opfyldning og trimning af forretning, men her med fokus på opsætning af kampagner og klargøring til myldretidssalg. Desuden skal den nyansatte introduceres til en række interne informationsressourcer som for eksempel interne nyhedsbreve (for eksempel "Forspringet: Nyhedsbrev for medarbejdere i DSB S-tog Salg" og "DSB i dag") og blade (for eksempel "Ud&Sælg" som udgives af DSB Salg) samt enkelte web-ressourcer.

### Modul 4: Aftenvagt

Rutiner for opfyldning og trimning af forretning til næste dag. Håndtering af regler for salg af øl, vin og spiritus. Procedurer for lukning af forretningen.

### Modul 5: Eksponering og koncept

Retningslinjer for vedligeholdelse og eksponering af forretningens varesortiment i overensstemmelse med butikskoncept og planogrammer.

### Modul 6: Forretningsorden, kundebetjening og medarbejderprofil

Introduktion til forretningsordenen, for eksempel åbne- og lukkeprocedurer, kassereglement, sikkerhed, vagtplan, personalehåndbog osv. Desuden introduceres til procedurer for kundebetjening og behandling af klager/reklamationer, og den nyansattes evne til at håndtere betjeningssituationen evalueres.

### Modul 7: Bøger og blade

Dette område indøves kun for de nyansatte, som får bøger og blade som specialområde, og det gør de normalt først efter nogle måneders ansættelse.